Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

Nouă conferinţe, ţinute în Oxford între 16 şi 25 august 1922

Traducere după:
Rudolf Steiner
Die Geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungkunst
Editura Rudolf Steiner, Dornach/Elveţia 1972
GA 305

Traducător: Diana Sălăjanu
Redactor: Agenor Crişan

©2000 Editura TRIADE Cluj-Napoca
ISBN 973-9196-55-1

EDITURA TRIADE
Str. Cetăţii Nr. 9
400166 Cluj Napoca

Tel/Fax: 021.240.13.17
Mobil: 0740.216.020; 0745.086.007
edituratriade@yahoo.com

NOTĂ LA ACTUALA EDIŢIE

Impulsul pedagogic al lui Rudolf Steiner (1861-1925), pe care l-a supus pentru prima dată atenţiei publice în anul 1907 prin mica scriere ***Educaţia copilului din punctul de vedere al ştiinţei spirituale***, a dus, după primul război mondial, în 1919, la întemeierea "Şcolii Libere Waldorf" din Stuttgart, pe care el a condus-o până la moartea sa şi după modelul căreia au mai luat fiinţă numeroase alte şcoli Waldorf sau şcoli Rudolf Steiner, în multe ţări din Europa şi de peste ocean.

Rudolf Steiner a vorbit în multe localităţi despre ceea ce trebuie să stea la baza acestor şcoli şi a muncii desfăşurate de ele din punct de vedere antropologic, pedagogic şi didactic. Aşa s-a întâmplat în 1922 la Oxford, unde a fost invitat să ia parte la congresul intitulat "Spiritual Values in Education and Social Life" şi a ţinut ciclul de conferinţe cuprins în acest volum în faţa unui auditoriu format din reprezentanţii a douăzeci de naţiuni.

Conferinţele au fost prezentate în mod liber. Revizuirea stenogramelor în vederea tipăririi n-a putut fi dusă la bun sfârşit de Rudolf Steiner, lipsindu-i timpul necesar. Cu toate că textele pot fi privite într-o măsură foarte largă drept redarea literală a conferinţelor, posibilitatea de a fi survenit greşeli de percepţie acustică sau de traducere nu poate fi exclusă cu totul.

CUPRINS

Baza spirituală a educaţiei

Conferinţa I — *Oxford, 16 august 1922*
Introducere. Caracterul pedagogiei aplicate în Şcoala Waldorf; ea izvorăşte dintr-o cunoaştere spirituală şi dintr-un mod spiritual de a acţiona.
Perioadele copilăriei. Copilul ca organ de simţ. Imitarea. Schimbarea dinţilor. Criza din jurul vârstei de 9 ani. Autoritate şi ascultare. Pubertatea. Trezirea judecăţii proprii. Elementul imagine ca premisă a muncii la clasă în perioada în care a apărut judecata proprie.

Conferinţa a II-a — *Oxford, 17 august 1922*
Caracterizarea spiritului, a sufletului şi a intelectului. Spiritul, principiul creator, perceptibil la copilul în creştere. Intelectul creator al unor imagini de oglindă.

Căile istorice ale experienţei spirituale.
Calea yoga: vieţuirea spiritului creator în respiraţie. Legătură strânsă dintre gândire şi respiraţie. Calea modernă a cunoaşterii: trăirea vidului, a simplei imagini-gând. A trăi împreună cu natura, cufundarea în lucrurile lumii exterioare duce la imaginaţii reale.

Conferinţa a III-a — *Oxford, 18 august 1922*
O altă cale ce duce spre cunoaşterea spirituală: asceza. Metamorfoza ei în ştiinţa spirituală modernă.
Câteva aspecte biografice referitoare la ideea de tripartiţie a organismului uman.
Gândirea, simţirea şi voinţa în legătura lor cu sistemul nervos, cu sistemul ritmic şi cu sistemul metabolic şi al membrelor.
Educarea copilului mic şi dispoziţia fundamentală a educatorului

Conferinţa a IV-a — *Oxford, 19 august 1922*
Diferenţele de ritm ale celor trei sisteme. Preponderenţa sistemului neuro-senzorial la copilul mic. Copilul ca organ de simţ. Imitarea. Obişnuinţa. Influenţa modului de a gândi şi simţi care trăieşte în educator. Perioada schimbării dinţilor. Lupta cu ereditatea.
Preponderenţa sistemului ritmic după perioada schimbării dinţilor. Modelarea artistică a muncii la clasă. Educaţia morală prin oferirea unor modele. Comandamente morale gata făcute şi formarea forţei morale.
Veneraţie faţă de copil, recunoştinţă şi iubire faţă de copil şi faţă de meseria de educator ca dispoziţie fundamentală a muncii educative: cele trei reguli de aur.

Cercetarea lumilor suprasensibile

Conferinţă specială — *Oxford, 20 august 1922*
Cunoaşterea intelectuală şi cunoaşterea spirituală. Esenţa meditaţiei. Imaginaţie, inspiraţie şi intuiţie. Exerciţii pentru dezvoltarea acestor trepte superioare ale cunoaşterii.

Educarea copiilor mai mici I Dascălul ca artist al educaţiei

Conferinţa a V-a — *Oxford, 21 august 1922*
Dezvoltarea scris-cititului din elementul voinţă şi din imagine. Libertatea dascălului.
Copilul la nouă ani. Rudolf Steiner ca educator. Pregătirea orei şi economia în predare. Botanica. Zoologia. Încărcarea memoriei şi predispoziţia pentru boală. În învăţământul intuitiv copilul preia în sine atâta cât poate suporta; tot aşa şi la clasele mai mari.
Aritmetica. Legătura dintre aritmetică şi dezvoltarea simţului moral.

Conferinţa a VI-a — *Oxford, 22 august 1922*
Vârsta de doisprezece ani. Predarea mineralogiei şi a fizicii. Cauzalitatea în istorie. Dascălul ca artist al educaţiei. Umorul.
Perceperea individuală artistică a copilului. Copilul melancolic, flegmatic, sanguinic şi coleric. Tratarea lor în cadrul clasei.
Exemplu de tratament artistic aplicat în clasă: copii cu reprezentări care se blochează în cap, copii cu reprezentări care nu rămân în cap. Tratamentul lor la orele de pictură şi gimnastică.

Şcoala Waldorf ca organism

Conferinţa a VII-a — *Oxford, 23 august 1922*
Deosebirea dintre organizare şi organism. Şcoala Waldorf ca şcoală integrativă. Compromisuri necesare între ideea care stă la baza educaţiei şi cerinţele epocii. Esenţa şi misiunea consiliului pedagogic. Despre copiii care nu sunt buni de nimic.
Predarea pe epoci. Economia în predare drept compensare a uitării. Predarea limbilor străine. Orarul.
Orele de activităţi meşteşugăreşti şi orele de lucru manual. Trăirea culorilor şi predarea picturii.

Despre educarea organismului fizic şi educarea morală

Conferinţa a VIII-a — *Oxford, 24 august 1922*
Trăsăturile fundamentale ale educării corpului fizic. Jocul copilului; legătura dintre joc şi sănătate. Exemplu de tratament aplicat unei melancolii patologice şi unui sanguinism patologic. Tulburări ale sănătăţii la pubertate; legătura dintre ele şi tratarea lor.
Despre certificate şi maxime pentru elevi. Clasa ajutătoare. Trăsăturile fundamentale ale educaţiei morale. Educaţia religioasă. Şcoala Waldorf nu este şcoala unei concepţii despre lume, ci şcoala unei metode.
Despre euritmie şi figurile euritmice.

Educarea omului la vârsta adolescenţei şi condiţiile de viaţă ale dascălului

Conferinţa a IX-a — *Oxford, 25 august 1922*
Transformările trupeşti, sufleteşti şi spirituale survenite în fiinţa băieţilor, respectiv a fetelor. Lipsa de prejudecăţi a dascălului faţă de transformările din natura umană. Dascălul trebuie să devină om al lumii. Aspectul fiziologic al gândirii intelectuale, proces de excreţie. Prelucrarea de judecăţi gata făcute sau formarea vie a propriei păreri; influenţa lor până la nivel fiziologic. Cauzele dificultăţilor din perioada pubertăţii.
Cuvânt de încheiere. O muncă educativ-instructivă adevărată izvorăşte dintr-o concepţie despre lume cuprinzătoare. Antroposofia nu tinde spre fanatism, ci spre universalism. Atmosfera creată prin modul de a gândi şi simţi ca fundal al muncii educative.

Note la prezenta ediţie
Privire de ansamblu asupra operei lui Rudolf Steiner

Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

CONFERINŢA I

Oxford, 16 august 1922 [Notă]

Prin cele dintâi cuvinte pe care vi le adresez, vă rog să mă scuzaţi pentru faptul că nu sunt în măsură să prezint conferinţele ce urmează în limba acestei ţări. Dar pentru că îmi lipseşte exerciţiul, sunt nevoit să formulez lucrurile pe care vreau să vi le spun în acea limbă în care o pot face. Traducerea va compensa, după câte sper, deficienţa care există în această privinţă.

În al doilea rând, îmi cer îngăduinţa de a spune că sunt extraordinar de îndatorat stimatului comitet care mi-a oferit prilejul de a prezenta aceste conferinţe în cadrul întâlnirii noastre de la Oxford. Mă consider deosebit de onorat că pot prezenta aceste conferinţe în acest oraş venerabil. Este oraşul în care, cu douăzeci de ani în urmă, am simţit eu însumi cu ce forţă radiază o tradiţie venerabilă din tot ce poate fi perceput aici.

Şi acum, dacă-mi voi permite să vorbesc despre o metodă educativă care, într-un anumit sens, poate fi considerată nouă, aş vrea să spun, pe de altă parte, că în epoca noastră foarte mulţi oameni caută ceea ce este nou pur şi simplu numai pentru că este nou. Dar cel ce vrea să înfăptuiască ceva nou într-un anumit domeniu al civilizaţiei umane trebuie să-şi câştige mai întâi dreptul de a o face, arătând că ştie să aprecieze şi să venereze în mod corespunzător ceea ce este vechi.

Aici, în Oxford, eu simt că totul te inspiră prin puterea a ceea ce mai este încă viu şi astăzi din vechile tradiţii. Şi poate că numai cine poate simţi asemenea lucruri are dreptul de a vorbi şi despre lucruri noi. Fiindcă în lume poate subzista numai noul care-şi îngrijeşte rădăcinile înfipte în solul vechilor tradiţii sfinte. Tragismul şi mizeria adâncă a epocii noastre constă, poate, tocmai în faptul că se spune fără încetare: vrem să înfăptuim cutare sau cutare lucru nou, şi că atât de puţini oameni sunt dispuşi să plăsmuiască în mod demn cele noi din cele vechi.

De aceea simt o recunoştinţă atât de caldă mai ales faţă de D-na *Mackenzie*, principala organizatoare a acestei întâlniri, şi faţă de întregul comitet care se dăruieşte sarcinii de a organiza aici conferinţele; simt o recunoştinţă atât de caldă, pentru că tocmai în acest fel se creează posibilitatea de a prezenta ceva care, într-un anumit sens, poate fi înţeles drept ceva nou, în ambianţa unei tradiţii venerabile, care de-abia ea este în măsură să-l sancţioneze.

Şi sunt la fel de recunoscător pentru cuvintele introductive extrem de amabile pe care Prinzipal *Jacks* le-a rostit ieri aici.

Cu aceasta am sugerat, poate, în primă instanţă, ceva din modul de a gândi şi a simţi pe baza căruia urmează să fie ţinute aceste conferinţe: ceea ce urmează să fie spus aici în legătură cu munca educativă şi de predare se întemeiază pe acea cunoaştere spiritual-ştiinţifică a cărei elaborare mi-am propus-o drept misiune a vieţii mele.

Această cunoaştere spirituală a fost cultivată la început pentru ea însăşi, dar în ultimii ani s-au găsit diferiţi prieteni ai ei care vor s-o introducă şi în domeniile particulare ale vieţii practice. Astfel, în Stuttgart, *Emil Molt* [Nota 1] a fost acela care, văzând ce anume se urmăreşte prin edificarea Şcolii Superioare de Ştiinţă Spirituală, Goetheanumul din Dornach, Elveţia, a vrut să vadă aplicate aceste idei şi în cadrul unei instituţii de educare şi instruire a copiilor aflaţi la vârsta şcolară. Şi aşa s-a ajuns la întemeierea Şcolii Waldorf [Nota 2] din Stuttgart.

La baza pedagogiei şi didacticii aplicate în Şcoala Waldorf din Stuttgart a fost pusă acea viaţă spirituală despre care eu cred că trebuie să ducă la un progres în arta educativă, izvorând din spiritul epocii noastre, aşa cum o cere spiritul pentru epoca noastră, cum o cer sarcinile şi treapta de evoluţie a omenirii din epoca noastră.

Arta educării şi predării, aşa cum o înţelegem noi aici, este clădită întru totul pe cunoaşterea fiinţei umane, pe o cunoaştere a fiinţei umane care se extinde asupra omului întreg, de la naştere şi până la moarte, dar care vrea să cuprindă, de asemenea, tot ceea ce se manifestă, ca realitate suprasensibilă, între limitele acestei vieţi dintre naştere şi moarte, ca mărturie a faptului că omul aparţine unei lumi suprasensibile.

Oricum, şi în epoca noastră există viaţă spirituală; dar mai ales o viaţă spirituală pe care am moştenit-o din vremurile vechi, o viaţă spirituală pe care o perpetuăm în virtutea tradiţiei. Şi avem, alături de această viaţă spirituală, tot mai mult şi mai mult, într-o legătură organică neînsemnată cu ea, acea viaţă care izvorăşte pentru noi din grandioasa concepţie naturalist-ştiinţifică a epocii noastre. În epoca în care au trăit marii naturalişti ai epocii prezente, spiritele conducătoare din domeniul cunoaşterii naturii, nu avem voie, nici astăzi, când vorbim despre viaţa spirituală, să neglijăm ceea ce ne spun ştiinţele naturii înseşi, în privinţa cunoaşterii omului.

Ştiinţele naturii ne pot da lămuriri asupra constituţiei corporale a omului, ele ne pot explica funcţiile corporale, fiziologice din timpul vieţii fizice a omului. Dar această cunoaştere naturalist-ştiinţifică, aşa cum o practicăm noi, experimentând cu ajutorul unor instrumente exterioare, observând cu simţurile exterioare, n-a fost în stare, tocmai în epoca în care a devenit atât de mare, să pătrundă mai adânc în viaţa spirituală propriu-zisă a omului. Nu vreau să fac o observaţie critică; în aceasta a constat marea misiune a ştiinţelor naturii, aşa cum o găsim sistematizată în stil mare la o personalitate cum este *Huxley* [Nota 3]. Marea ei realizare este faptul că a privit o dată natura fără să-i pese câtuşi de puţin de tot ceea ce trăieşte în lume drept spiritualitate.

De aceea avem acum o cunoaştere a omului care nu poate să treacă la aplicarea practică directă a spiritualului. Noi avem o viaţă spirituală în civilizaţia noastră actuală şi diferitele confesiuni religioase perpetuează această viaţă spirituală. Dar nu avem o viaţă spirituală care să fie

în măsură să-i spună omului ceva atunci când el îşi pune întrebări îngrijorate referitoare la ceea ce este veşnic, nepieritor, la suprasensibilul din care face parte; nu avem o viaţă spirituală care, cu alte cuvinte, să fie în măsură să ne dea convingeri, convingeri când stăm singuri în lume, cu viaţa noastră fizică şi cu concepţia noastră fizică despre viaţă, întrebându-ne: ce realitate veşnică, suprasensibilă, stă la baza acestei întregi lumi senzoriale?

Ne putem forma apoi diferite convingeri referitoare la ceea ce am fost înainte de naştere, în sânul lumii divine, suprasensibile. Ne putem forma convingeri despre ceea ce se va întâmpla cu sufletul nostru după ce a trecut prin poarta morţii. Putem exprima în formule convingerile pe care ni le formăm astfel. Şi ele se pot revărsa, aş spune, cu căldură, în inima noastră, în simţirea noastră. Putem spune: omul, în întregul univers, este mai mult decât este în viaţa fizică dintre naştere şi moarte.

Numai că ceea ce obţinem pe această cale rămâne simplă convingere, rămâne ceva ce putem gândi şi simţi. Devine din ce în ce mai greu şi mai greu să transpunem în activitatea vieţii practice grandioasele convingeri pe care ni le dau, în completarea spiritualului, ştiinţele naturii. Noi ştim că există spirit; dar nu ne mai pricepem să făptuim cu spiritul, să pătrundem cu spirit viaţa noastră practică, viaţa cotidiană.

Ce domeniu al vieţii ne cere cel mai mult să făptuim cu spiritul? Munca instructiv-educativă. În munca educativă trebuie să acţionăm asupra omului întreg, iar omul întreg este trup, suflet şi spirit. Noi trebuie să ştim să făptuim cu spiritul, dacă vrem să educăm, dacă vrem să predăm.

Dacă în toate epocile din evoluţia omenirii acest imperativ a planat deasupra omenirii, ne este îngăduit să spunem: tocmai acum, fiindcă am ajuns atât de departe pe tărâmul cunoaşterii exterioare a naturii, tocmai acum în faţa noastră stă cel mai mult imperativul de a putea făptui cu spiritul. De aceea, problema socială este astăzi în primul rând o problemă de educaţie. Fiindcă astăzi noi vrem să punem, pe bună dreptate, întrebarea: ce trebuie să se întâmple pentru ca printre noi să ia naştere o ordine socială, nişte instituţii sociale mai puţin tragice decât cele actuale, mai puţin ameninţătoare decât cele actuale? Nu ne putem da alt răspuns în afară de acesta: trebuie să situăm mai întâi în viaţa practică, în colectivitatea socială, nişte oameni care au fost educaţi din spirit, printr-o activitate desfăşurată din spirit.

O asemenea cunoaştere, care este totodată o activitate neîntreruptă în cadrul vieţii, tinde în viaţă spre acea spiritualitate care trebuie să devină ▌conform cu părerea pe care o reprezentăm aici ▌baza educaţiei la diferitele vârste ale omului. Căci în copilărie spiritul este mai aproape de trupul uman decât este la omul adult. În copilărie, spiritul desfăşoară o activitate de modelare plastică a naturii fizice. Ce este, conform tocmai cu concepţia noastră actuală despre natură, creierul copilului, când el vine pe lume? E aproape ca şi materialul de modelat pe care-l ia sculptorul, când se pregăteşte să facă o sculptură.

Iar dacă studiem creierul unui copil de şapte ani, pe care-l primim spre educare în şcoala primară: el a devenit o minunată operă de artă, dar o operă de artă asupra căreia trebuie lucrat mai departe, până la sfârşitul şcolii primare. În primă instanţă, asupra formei plastice a trupului uman lucrează nişte forţe spirituale tainice, iar noi, ca educatori, suntem chemaţi să colaborăm cu ele, să nu avem în vedere doar aspectele trupeşti, ci, cu toate că nu avem voie niciodată să neglijăm corporalitatea, să privim această corporalitate şi în felul cum spiritul lucrează asupra ei, să colaborăm în mod conştient cu spiritul inconştient, să nu ne integrăm numai ordinii naturale, ci şi ordinii divine a lumii.

Dacă ne raportăm la munca educativă cu seriozitate, ne simţim invitaţi nu doar să-l cunoaştem pe Dumnezeu, pentru mulţumirea sufletului nostru, ci să şi voim împreună cu Dumnezeu, să acţionăm pe baza intenţiilor divine. Dar pentru aceasta avem nevoie de o bază spirituală în educaţie. Şi despre această bază spirituală a educaţiei aş vrea să vă vorbesc în zilele următoare.

Observând viaţa copilului, trebuie să simţim cât este de necesară înţelegerea spirituală, facultatea de percepţie spirituală, pentru a urmări în mod real, obiectiv, ce se petrece de la o zi la alta cu copilul, cu sufletul, cu spiritul copilului. Trebuie să ne gândim cât de total altfel este viaţa copilului în primele zile şi săptămâni după naştere, în comparaţie cu viaţa copilului ceva mai mare, şi mai ales a omului adult. Trebuie să ne amintim de cât somn are nevoie copilul în prima perioadă a vieţii sale. Trebuie să punem întrebarea: ce se petrece în interacţiunea dintre spirit şi trup, în perioada în care sugarul are nevoie de aproape 22 de ore de somn? Când e vorba despre asemenea lucruri, filosofia actuală, ca şi practica vieţii actuale, spun aşa: ei bine, nu putem privi total în sufletul copilului, după cum nu putem privi total nici în sufletul unui animal sau în viaţa interioară a unei plante. Acestea sunt limitele cunoaşterii umane.

Concepţia spirituală pe care o reprezentăm noi aici nu spune: aici se află limitele cunoaşterii umane, ci spune: trebuie să scoatem din străfundurile naturii umane atâtea forţe de cunoaştere, încât să ne cucerim posibilitatea de a observa omul întreg, după trup, suflet şi spirit, în existenţa lui, în evoluţia lui, aşa cum observăm din punct de vedere fiziologic structura unui ochi uman, a unei urechi umane.

Dacă în epoca prezentă, tocmai din cauza educaţiei noastre naturalist-ştiinţifice, nu avem cunoaşterea acestor lucruri, atunci trebuie să le dezvoltăm. De aceea, va fi necesar să vorbesc mai întâi despre felul cum putem dezvolta acele cunoştinţe care ne dau posibilitatea de a înţelege cu adevărat urzeala interioară a vieţii copilului. La o asemenea înţelegere ne obligă deja o observaţie ce se dăruie vieţii într-un mod lipsit de prejudecăţi.

Vedem copilul. Dacă-l privim aşa, în mod exterior, nu găsim nici un fel de puncte cruciale în dezvoltarea copilului, de la naştere şi până pe la 20 de ani. Luăm totul ca pe o dezvoltare continuă, liniară.

Nu tot aşa se prezintă lucrurile pentru cel care se apropie de copil, observându-l, înzestrat cu o cunoaştere despre care voi vorbi aici în zilele următoare. În interiorul lui, copilul este o cu totul altă fiinţă până pe la 7-8 ani, când începe procesul de schimbare a dinţilor, decât mai târziu, de la schimbarea dinţilor şi până pe la 14-15 ani, adică la pubertate. Şi ni se dezleagă nişte enigme infinit de importante dacă încercăm să ne adâncim foarte adânc în viaţa copilului şi să ne întrebăm: cum lucrează spiritual-sufletescul asupra copilului până în perioada schimbării dinţilor? Cum lucrează spiritual-sufletescul asupra copilului în perioada în care ne este dat spre educare, spre instruire, în şcoala primară, în şcoala elementară? Cum trebuie să colaborăm aici noi înşine cu spiritual-sufletescul?

Vedem, de exemplu, că în prima perioadă din viaţa copilului, până la schimbarea dinţilor, este dezvoltată în mod instinctiv ▌instinctiv pentru copil, instinctiv şi pentru cei din jurul lui ▌vorbirea. Noi reflectăm astăzi adeseori asupra acestui lucru, azi eu nu vreau să mă refer la aspectele istorice legate de apariţia vorbirii, ci numai la modul în care copilul învaţă să vorbească, la felul cum, propriu-zis, copilul învaţă să vorbească dacă are un anumit instinct de a se transpune în sonorităţile pe care le aude la cei din jur sau dacă, pe baza altor legături cu mediul său uman, în el există imboldul de a dezvolta în sine vorbirea. Dacă privim însă mai exact în intimitatea vieţii copilului, observăm că întreaga vorbire, întregul proces de învăţare a vorbirii are la bază imitarea a ceea ce copilul observă, în mod inconştient, prin simţurile sale, în lumea din jur. Întreaga viaţă a copilului mai mic de 7 ani este o permanentă imitare a ceea ce se petrece în lumea din jurul său. Iar în momentul în care copilul percepe ceva, fie o mişcare, fie un sunet, în el apare imboldul de a face un gest interior, de a vieţui şi el ceea ce percepe cu întreaga lui interioritate.

Noi înţelegem copilul numai dacă-l privim aşa cum privim mai târziu, la adult, ochiul sau urechea. Copilul este în întregime organ de simţ.

Sângele său este condus prin întreg corpul său într-un mod mult mai viu decât e cazul mai târziu. Şi tocmai cu ajutorul unei fiziologii subtile observăm noi pe ce se bazează dezvoltarea organelor noastre de simţ, de exemplu, a ochiului.

Ochiul se dezvoltă prin faptul că, în primă instanţă, în el este preponderent sângele, circulaţia sângelui, în primii ani de viaţă ai omului. Mai târziu, devine tot mai mult preponderentă în simţuri viaţa nervilor, iar dezvoltarea simţurilor umane este o trecere de la circulaţia sanguină la viaţa nervilor. Putem dezvolta în noi darul unei observaţii subtile, prin care ne dăm seama cum în interiorul omului viaţa sângelui devine viaţă a nervilor.

Dar aşa cum stau lucrurile cu un simţ izolat, tot aşa este şi cu omul întreg. Copilul trebuie să doarmă atât de mult din cauză că el este în întregime organ de simţ, din cauză că el n-ar suporta încă lumea exterioară, cu lucrurile ei orbitoare, cu sonoritățile ei. La fel cum ochiul trebuie să se închidă când lumina orbitoare a soarelui se apropie de el, acest organ de simţ, care este copilul, trebuie să se închidă faţă de lume, trebuie să doarmă mult; fiindcă pe urmă, când e pus faţă în faţă cu lumea, el trebuie să observe, să vorbească lăuntric. Fiecare sunet al vorbirii ia naştere din gestul interior.

Ceea ce spun aici, pe baza unei cunoaşteri spirituale, poate fi deja astăzi pe deplin atestat din punctul de vedere al ştiinţelor naturii. Există o descoperire în domeniul ştiinţelor naturii [Nota 4] ▌şi pentru că ea m-a urmărit de-a lungul întregii vieţi, îngăduiţi-mi să fac o remarcă personală şi anume că această descoperire din domeniul ştiinţelor naturii este de aceeaşi vârstă cu mine însumi; ea a fost făcută în anul naşterii mele ▌, această descoperire naturalist-ştiinţifică spune că vorbirea omului se bazează pe dezvoltarea circumvoluţiunii creierului care se află în regiunea tâmplei din stânga. Această circumvoluţiune este modelată plastic în creier. Dar această muncă de modelare are loc pe parcursul copilăriei, pe baza acelei activităţi plastice despre care am mai vorbit. Dacă studiem întreaga legătură care există între gesturile braţului drept şi ale mânii drepte, care au preponderenţă la copiii cu dezvoltare normală în acest sens ▌despre copiii stângaci voi mai vorbi, în ce măsură se raportează la ceilalţi; ei constituie o excepţie; dar tocmai ei sunt o confirmare a faptului că ceea ce înseamnă proces de învăţare a vorbirii are legătură, până în cele mai mici detalii, cu acel gest făcut cu braţul drept şi cu mâna dreaptă ▌, vom putea vedea că, printr-o legătură interioară tainică dintre sânge, nervi şi acea circumvoluţiune cerebrală, din gest, prin imitarea celor din jur, se formează vorbirea.

Dacă am avea o ştiinţă a fiziologiei mai subtilă decât cea pe care o avem astăzi, am descoperi pentru fiecare vârstă nu numai elementul pasiv, ci şi pe cel activ. Dar acest element activ e deosebit de mobil în acel organ de simţ care este copilul. De aceea, copilul trăieşte în ambianţa sa aşa cum mai târziu în viaţă trăieşte în ambianţa sa ochiul nostru. Ochiul nostru a fost izolat într-o oarecare măsură din organizarea generală a capului, el este adăpostit, aş spune, într-o cavitate specială, pentru ca să poată trăi viaţa lumii exterioare. Copilul trăieşte astfel viaţa lumii exterioare, el trăieşte cufundat cu totul în lumea exterioară, nu se află încă în sine însuşi, încă nu se simte în sine, trăieşte cu totul viaţa lumii exterioare.

Noi dezvoltăm azi în mod îndreptăţit, în cadrul civilizaţiei actuale, o anumită cunoaştere intelectualistă, care trăieşte în întregime în interiorul nostru. Noi credem că înţelegem lumea exterioară. Dar toate gândurile în faţa cărora, şi numai în faţa logicii lor, considerăm valabilă cunoaşterea trăiesc cu totul în interiorul nostru. Iar copilul trăieşte cu totul în afara lui însuşi. Avem voie să credem că ne putem apropia vreodată, prin cunoaşterea noastră intelectualistă, de ceea ce copilul ▌care este în întregime organ de simţ ▌trăieşte împreună cu lumea exterioară? Nu avem voie să credem niciodată aşa ceva. Avem voie s-o aşteptăm numai de la cunoaşterea care poate să iasă ea însăşi cu totul din sine, care se cufundă cu totul în fiinţa a ceea ce trăieşte şi fiinţează. O asemenea cunoaştere este numai cunoaşterea intuitivă, nu cea intelectuală, cu care rămânem în interiorul nostru, în cazul căreia ne întrebăm la fiecare idee: oare este ea logică? Este o cunoaştere cu care spiritul poate să pătrundă până în adâncurile vieţii înseşi, o cunoaştere intuitivă. Trebuie să ne însuşim în mod conştient o cunoaştere intuitivă, şi de-abia după aceea vom deveni noi înşine atât de practici încât să putem făptui cu spiritul ceea ce e necesar să se facă cu un copil, în primă instanţă, în cei dintâi ani ai vieţii sale.

Dar pe urmă, când copilul depăşeşte treptat perioada celei de-a doua dentiţii, când în locul dinţilor moşteniţi apar cei care şi-au dobândit forma deja pe baza primei perioade din viaţă, atunci copilul încetează să mai fie un simplu organ de simţ, el începe să fie dăruit unui element mai sufletesc decât este impresia senzorială exterioară. Apoi, tocmai la vârsta şcolii primare, copilul începe să nu mai preia doar din lumea înconjurătoare ceea ce observă, ci ceea ce trăieşte în actul observaţiei. Copilul ajunge la vârsta care trebuie să fie clădită în special pe acea autoritate în sânul căreia copilul trăieşte în raport cu ambianţa sa instructiv-educativă.

Să nu ne lăsăm în prada amăgirii că, dacă-i vorbim, în perioada dintre 7-14 ani, copilul nu percepe de la noi judecata care se exprimă într-o propoziţie. Dacă obligăm copilul să audă o judecată care se exprimă într-o propoziţie, noi îl învăţăm ceva care ţine de-abia de o vârstă ulterioară. Ceea ce copilul cere de la noi, prin fiinţa lui, este să poată crede în noi, să poată avea sentimentul instinctiv: lângă mine se află un om, el îmi spune ceva. El poate s-o spună, el este în aşa fel în legătură cu întreaga lume, încât o poate spune. El este mijlocitorul între mine şi întregul Cosmos. Aşa stă copilul ▌bineînţeles, nu în mod explicit, dar în mod instinctiv ▌în faţa celuilalt om, şi anume în faţa omului care-l educă şi-l instruieşte. Acesta este pentru copil mijlocitorul dintre lumea divină şi el însuşi, în neputinţa sa. Şi numai dacă educatorul devine conştient de faptul că el trebuie să fie o autoritate de la sine înţeleasă, că el trebuie să fie acela spre care copilul îşi poate înălţa privirile într-un mod absolut de la sine înţeles, numai atunci el va fi un educator adevărat.

De aceea, pe parcursul activităţii de predare şi educare desfăşurate în Şcoala noastră Waldorf, noi am constatat că, în principal, problema educaţiei este o problemă a calităţii de dascăl. Cum trebuie să fie dascălul pentru a putea fi o autoritate de la sine înţeleasă, mijlocitorul între ordinea divină a lumii şi copil?

Ei bine, ce a devenit copilul aici? Cam între vârsta de 7 ani şi cea de 14-15 ani, dintr-un organ de simţ, copilul a devenit cu totul suflet, încă nu spirit, încă nu aşa încât să acorde importanţa cea mai mare conexiunii logice, elementului intelectualist; căci, în acest caz, el s-ar osifica în sufletul lui. Pentru copilul care se află în perioada dintre 7-14 ani are o importanţă mult mai mare dacă noi suntem în stare să-i transmitem ceva într-un mod plin de iubire, decât dacă i-l putem dovedi. Mult mai de preţ decât logica este să fim în măsură să îmbibăm de un sentiment cald o învăţătură oarecare, căci copilul încă nu are nevoie de logică, el are nevoie de noi, are nevoie de omenescul nostru.

De aceea, în Şcoala Waldorf, tocmai la vârsta şcolii primare, între 6-7 şi 14 ani, noi depunem toate eforturile ca să facem în aşa fel încât dascălul să-i poată transmite copilului cu o iubire artistică şi cu o artă plină de iubire ceea ce ţine de această vârstă a omului. Fiindcă arta educativă pe care o reprezentăm noi aici se întemeiază pe cunoaşterea omului, pe cunoaşterea a ceea ce fiecare vârstă cere de la noi, în privinţa educării şi predării. Ce cer primii ani din viaţa copilului? Ce se cere până la vârsta de 7 ani? Ce poate să ceară vârsta şcolii primare? Noi trebuie să educăm copilul într-un fel până la 10 ani, iar între 10 şi 14 ani trebuie să-l facem, într-un cu totul altfel, să-şi asimileze cunoaşterea omului. Baza spirituală a muncii educative trebuie să constea în faptul că noi facem să trăiască în propriul nostru suflet fiinţa copilului în fiecare an din dezvoltarea sa, ba chiar în fiecare săptămână.

Aşa că putem spune: după cum în primii ani de viaţă copilul este un imitator, în anii de după aceea el va fi o fiinţă care urmează pe cineva, care se orientează după cineva şi îl ascultă, o fiinţă care se dezvoltă sufleteşte în funcţie de ceea ce poate vieţui din punct de vedere

sufletesc. Acum organele de simţ au devenit independente şi, de fapt, sufletul a apărut pentru prima oară în copil ca realitate. Acum trebuie să tratăm sufletul cu infinită delicateţe, mereu şi mereu, trebuie să ajungem, ca dascăli şi educatori, într-un contact intim cu ceea ce se petrece zi de zi în sufletul copilului.

În această conferinţă introductivă de astăzi aş vrea să atrag atenţia totuşi doar asupra unui singur lucru: există, de exemplu, pentru fiecare copil, în perioada şcolii obligatorii, cam între 9 şi 11 ani, un punct critic, un punct care nu e voie să rămână neobservat de către educator. La această vârstă dintre 9 şi 11 ani soseşte pentru orice copil, dacă nu e subnormal dezvoltat, punctul în care în faţa sufletului său se iveşte întrebarea: cum mă transpun eu în lume? Nu trebuie să credem că această întrebare e pusă sub forma sub care am exprimat-o eu acum. Întrebarea se iveşte sub forma unui sentiment imprecis, a unui sentiment de nemulţumire; întrebarea se manifestă prin faptul că un asemenea copil simte o nevoie mai mare de a se ataşa de un adult, sau, poate, întrebarea se manifestă chiar sub forma unei iubiri puternice faţă de un om matur. Dar noi trebuie să ştim să observăm în mod just ce se petrece în interiorul copilului în acest punct critic. El se simte dintr-o dată singur. Dintr-o dată caută să se ataşeze de un om. Până acum el a acceptat autoritatea ca pe ceva de la sine înţeles. Acum începe să se întrebe: ce o fi cu această autoritate? Şi nespus de mult depinde, pentru întreaga viaţă de mai târziu a omului respectiv, de faptul că în acest moment găsim sau nu cuvântul potrivit.

După cum e nespus de important ca medicul, dacă observă o boală a copilăriei, să ştie ce se petrece acum în organism, să ştie că acestea sunt nişte procese ale dezvoltării, care nu au importanţă doar pentru vârsta copilăriei ‖ căci, dacă nu se desfăşoară cum trebuie, omul respectiv o va resimţi şi la 80 de ani ‖, tot aşa şi noi trebuie să devenim conştienţi de faptul următor: nu e voie ca ceea ce incităm în copil ‖ reprezentări, sentimente, impulsuri de voinţă ‖ să fie fixat sub formă de noţiuni rigide, pe care copilul nu trebuie decât să le memoreze, să le înveţe; reprezentările, impulsurile afective pe care le transmitem copilului trebuie să aibă viaţă, aşa cum au viaţă membrele noastre. Mâna copilului e mică. Ea trebuie să se dezvolte în mod independent: nu avem voie s-o încorsetăm. Reprezentările, dezvoltarea copilului sunt mici şi delicate. Noi nu avem voie să le fixăm în contururi precise, presupunând că, după treizeci de ani, când va fi om matur, va mai poseda reprezentările pe care le avea când era copil. Trebuie să modelăm reprezentările pe care le transmitem copilului în aşa fel încât ele să poată creşte. Şcoala Waldorf nu vrea să fie o şcoală, ci o şcoală pregătitoare, fiindcă orice şcoală trebuie să fie o şcoală pregătitoare în vederea şcolii celei mari, care este pentru om viaţa însăşi. De fapt, în şcoală noi nu trebuie să învăţăm pentru ca să ştim, ci în şcoală trebuie să învăţăm pentru ca să putem învăţa mereu de la viaţă. Acesta este lucrul care trebuie să stea la baza unei pedagogii şi didactici spiritual-fiziologice, dacă pot spune astfel. Trebuie să avem un simţ şi un sentiment pentru ceea ce-i transmitem copilului, ca realitate vie, care poate rămâne vie şi mai târziu în viaţă. Fiindcă ceea ce dezvoltăm în copil se comportă uneori, în străfundul sufletului său, în aşa fel încât rămâne neobservat. Şi mai târziu iese afară. Putem folosi o imagine; nu vreau să dau decât o imagine care se întemeiază însă pe adevăr: există unii oameni care la o anumită vârstă au o influenţă binefăcătoare asupra semenilor lor. Ei pot ‖ dacă mi-e îngăduit să spun aşa direct ‖ să binecuvânteze. Asemenea oameni există. Ei nici nu trebuie să vorbească, e suficient să fie prezenţi cu personalitatea lor care binecuvântează. De obicei nimeni nu observă viaţa întreagă a unui om, fiindcă altfel s-ar constata cum au fost educaţi asemenea oameni ‖ care mai târziu pot să binecuvânteze ‖ în copilăria lor, poate în mod conştient, de către o persoană sau alta, sau, poate, acest lucru s-a întâmplat în mod instinctiv şi pentru educatorul sau dascălul respectiv. Asemenea oameni au fost educaţi în aşa fel încât în copilărie au învăţat să venereze în sensul cel mai cuprinzător al cuvântului, au învăţat să-şi înalţe privirile spre ceva ‖ şi pe urmă ei pot "să voiască în jos" spre ceva. Dacă am învăţat mai întâi să ne înălţăm privirile, să venerăm, să fim învăluiţi cu totul în autoritate, avem pe urmă posibilitatea de a binecuvânta, de a acţiona în jos, asupra a ceea ce este mai mic decât noi, de a deveni noi înşine autoritate, o autoritate de la sine înţeleasă.

Acestea sunt lucrurile care nu trebuie să trăiască acum doar sub formă de principii, care trebuie să pătrundă în întregime fiinţa dascălului, întreaga sa fiinţă, trecând în permanenţă din cap în braţe, astfel încât el să acţioneze din spirit, nu doar să gândească din spirit; acestea sunt lucrurile care trebuie să prindă viaţă în dascăl.

Felul concret în care poate să se facă aceasta, de la 7 la 14 ani, va fi prezentat în zilele următoare. Dar astăzi am vrut să spun mai ales că baza spirituală a educaţiei nu trebuie să fie doar o anumită concepţie despre lume, ci o anumită viaţă interioară. De-abia după ce omul a trecut de faza autorităţii, după ce a atins maturitatea sexuală şi, pe această bază fiziologică, intră într-un cu totul alt raport faţă de lumea exterioară decât înainte, de-abia acum el dobândeşte şi în viaţa lui corporală, în sensul cel mai cuprinzător al cuvântului, un cu totul alt raport faţă de lumea exterioară decât cel pe care-l avea înainte. De-abia acum se trezeşte spiritul din om. De-abia acum omul caută în toate manifestările limbii judecata, logica. De-abia acum putem spera să-l putem educa pe om şi să-i putem preda apelând la intelectul său. Este extraordinar de important să nu acţionăm prea devreme, aşa cum multora le place în epoca noastră, în mod conştient sau inconştient, asupra intelectului.

Şi iarăşi, dacă ne întrebăm acum: ce lucrează în interiorul copilului atunci când vedem cum el primeşte în sine pe bază de autoritate ceea ce trebuie să-i conducă şi să-i îndrume sufletul? Ei bine, copilul nu ascultă spusele noastre ca să le examineze din punctul de vedere al logicii. Copilul primeşte în sine în mod inconştient ceea ce acţionează asupra sufletului său, ceea ce, din direcţia sufletului, lucrează şi asupra trupului şi-i dă putere, el primeşte toate acestea în sine ca pe o inspiraţie. Şi numai dacă înţelegem inspiraţia inconştientă, minunată, care domneşte în întreaga viaţă a copilului, de la 7 la 14 ani, dacă suntem în măsură să acţionăm asupra acestei stări permanente de inspiraţie, numai atunci putem educa. Dar, pe lângă aceasta, trebuie să ne cucerim şi o cunoaştere spirituală şi să adăugăm intuiţiei inspiraţia.

Iar dacă am condus copilul până spre vârsta de 14 ani, vom face o descoperire deosebită. Dacă-i transmitem copilului într-un mod nemijlocit logic ceea ce el trebuie să înveţe acum, el o să se plictisească; la început, când dăm predării această ţinută logică, el ascultă; dar când e ca tânărul sau tânăra noastră să gândească şi ei gândirea noastră logică, ei vor începe să dea semne de oboseală. Chiar şi pentru această perioadă de vârstă, noi, ca dascăli, mai avem încă nevoie de altceva decât de simpla logică.

Să luăm un cercetător care trăieşte cu totul cufundat în natura exterioară, cum este *Ernst Haeckel*. El însuşi este extraordinar de interesat de tot ceea ce studiază la microscop, de tot ceea ce dezvoltă. Dacă toate acestea sunt transmise elevilor, ei le învaţă, dar nu mai pot dezvolta acelaşi interes faţă de ele. Noi, ca dascăli, trebuie să mai avem în interiorul nostru şi altceva pe lângă ceea ce are copilul. Când, la pubertate, acesta înaintează până la gândirea logică, noi trebuie să avem în interior elementul imagine, imaginaţiunea. Dacă suntem în măsură noi înşine să transpunem într-o imagine ceea ce avem de transmis tânărului om, în aşa fel încât acesta să primească imagini, pe care noi le aşternem în faţa lui ca printr-o artă superioară, imagini despre lume, despre valoarea şi sensul ei, dacă aşternem aceste imagini în faţa lui şi îl punem pe cel ce trebuie educat şi instruit să dezvolte logica, atunci el va fi captivat de ceea ce avem să-i spunem.

Aşa că în această a treia perioadă din viaţa omului suntem trimişi la imaginaţie, aşa cum mai întâi am fost trimişi la intuiţie şi apoi la inspiraţie. Şi acum trebuie să căutăm acea bază spirituală care ne dă posibilitatea, dacă vrem să fim dascăli, de a lucra prin imaginaţie, inspiraţie şi intuiţie, de a făptui spirit, nu doar de a gândi spirit.

Acestea sunt lucrurile pe care am vrut să vi le prezint în chip de introducere.

Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

CONFERINŢA A II-A

Oxford, 17 august 1922

Mi s-a spus că în expunerea prezentată ieri unele lucruri au fost mai greu de înţeles, din cauză că s-au ivit unele dificultăţi în legătură cu folosirea cuvintelor "spiritual" şi "cunoaştere spirituală". Aceasta mă face să schimb astăzi, într-o anumită măsură, tema pe care mi-o propusesem şi să fac mai întâi câteva consideraţii care ne vor îndepărta destul de mult de tema noastră propriu-zisă, munca de predare şi educare. Dar din comunicările care mi s-au făcut ieri mi-am dat seama că pe urmă, în zilele următoare, ne vom putea înţelege mai bine dacă voi face astăzi consideraţiile despre spirit, suflet şi trup. Se va ivi, fără îndoială, ocazia de a recupera în zilele următoare ceea ce intenţionam să vă spun astăzi.

Dar o expunere de felul celei pe care trebuie s-o facem astăzi ne obligă să vorbim în idei şi noţiuni, devenind ceva mai teoretici. Vă rog să acceptaţi pentru ziua de azi această situaţie; vă asigur că în zilele următoare ea se va remedia. Atunci nu voi mai fi atât de crud încât să vă chinui cu idei şi noţiuni, ci poate voi fi în măsură să vă fac plăcere prezentându-vă fapte reale.

De obicei, în cadrul concepţiei despre lume şi viaţă de pe poziţiile căreia vorbim noi aici, cuvântul "spirit" ca şi cuvântul "spiritual" nu sunt luate într-un sens suficient de profund. Când este rostit cuvântul "spirit", se caută ceva care seamănă cu "intelectualitate" sau ceva asemănător cu ceea ce în limba engleză este desemnat prin cuvântul "mind". Numai că ceea ce înţeleg eu aici prin "spiritual" şi "spirit" este cu totul altceva. Nu trebuie confundat nicidecum cu toate acele lucruri care sunt luate drept "spirit" şi considerate "spirituale" de către mişcările sectare mistice, exaltate sau dominate de superstiţie; este ceva cu totul diferit faţă de "intelect" şi de ceea ce este desemnat prin cuvântul "mind".

Dacă ne putem cuceri o înţelegere reală, o cunoaştere nemijlocită, concretă, despre ceea ce lucrează în copilul foarte mic, până la schimbarea dinţilor, în aşa fel încât nu poate fi perceput în mod direct, ci poate fi văzut numai în manifestările copilului, oricât de primitive ni s-ar părea ele ‖ acesta este "spirit", şi acesta este "suflet".

În rest, când privim natura şi viaţa umană, nu avem niciodată spirit şi suflet în faţa noastră, ci numai atunci când privim manifestările de viaţă ale copilului foarte mic. La această vârstă, aşa cum am spus ieri, în activitatea de modelare plastică a creierului, de formare a întregului organism, sunt prezente şi lucrează forţele spirituale, esenţele sufleteşti. Ceea ce vedem noi sunt manifestările de viaţă ale copilului; pe acestea le percepem cu ajutorul simţurilor. Dar ceea ce lucrează prin vălul realităţii accesibile simţurilor este spirit, este suflet, aşa cum nu le putem percepe niciodată în viaţă, fără a fi trecut printr-o dezvoltare sufletească interioară. Aşa că trebuie să spunem: spirit este, în primă instanţă, ceva cu totul necunoscut percepţiei obişnuite. În percepţiile obişnuite se revelează cel mult ceva sufletesc. Dar noi trebuie să simţim acest ceva sufletesc transpărând prin percepţii.

Dacă-mi daţi voie să folosesc o imagine, numai pentru a fi mai clar, nu pentru a da o explicaţie, aş spune aşa: când vorbim, noi avem cuvintele formate din consoane şi vocale. Observaţi marea deosebire dintre consoane şi vocale în vorbire. Consoanele rotunjesc sunetul, îl fac să devină ascuţit, fac din el un sunet siflant, un sunet vălurit, după cum formăm sunetul cu ajutorul unui organ sau altul, cu buzele, cu dinţii etc.

Vocalele iau naştere într-un cu totul alt mod. Vocalele iau naştere datorită faptului că noi conducem într-un anumit mod curentul de aer prin organele vorbirii. Nu rotunjim; formăm substanţa sunetului cu ajutorul vocalelor. Dacă vrem să avem o comparaţie, putem spune: Vocalele ne dau substanţa, materialul. Consoanele modelează plastic substanţa pe care o dau vocalele.

Dacă vorbim despre spirit şi suflet în sensul care trebuie să le fie atribuit aici, trebuie să spunem: spirit există în consoanele vorbirii, suflet există în vocalele vorbirii. Când copilul începe să spună A, în el trăieşte un fel de uimire, un conţinut sufletesc. El trăieşte în mod nemijlocit în faţa noastră acest conţinut sufletesc. El înoată în sunetul A.

Când copilul scoate sunetul E, în el trăieşte un fel de uşoară antipatie a sufletului. El se dă înapoi, zvâcneşte înapoi din faţa a ceea ce îi face o impresie. Ceea ce se exprimă în E este ceva din antipatia sufletului: uimire ‖ A, antipatie ‖ E. Vocalismul e ceva sufletesc.

Când formez o consoană oarecare, eu rotunjesc, modelez plastic elementul vocalic. Când copilul rosteşte ma-ma, cu A de două ori, în el trăieşte ceea ce se exprimă prin acest gest de a căuta un ajutor din partea mamei. A ar fi ceea ce copilul simte faţă de mama lui, M este ceea ce el ar dori să facă mama. Şi astfel în ma-ma zace întreaga raportare a copilului la mamă, conform cu sufletul şi cu spiritul. Aşa că noi auzim vorbirea, auzim ceea ce este senzorial în ea, dar nu observăm cum în vorbire zac ascunse sufletul şi spiritul. În ceea ce priveşte vorbirea, unii mai observă acest lucru. Dar la omul întreg nimeni nu-l mai ia în seamă. E percepută forma exterioară a omului. În aceasta se află sufletescul şi spiritualul, ca şi în vorbire. Dar nimeni nu ia seama la acest lucru.

Odinioară, în vremea de la începuturile omenirii, el era luat în seamă, căci nu se spunea: la început, la începutul originar a fost spiritul ‖ asta ar fi părut prea abstract ‖, ci se spunea: la începutul originar a fost cuvântul ‖, fiindcă oamenii mai aveau un sentiment viu al faptului că spiritul se mişcă pe valurile vorbirii. Acest spirit este desemnat aici, conform cu însuşirea sa, drept spiritual, drept ceea ce nu iese la lumina zilei în intelectul nostru, nici în ceea ce e numit "mind". "Mind" şi "spirit" sunt două lucruri diferite, tot atât de diferite unul de celălalt cum este personalitatea mea, dacă eu stau aici, am în faţa mea o oglindă şi mă văd în oglindă; în ea se află imaginea mea reflectată. Această imagine face aceleaşi mişcări pe care le fac eu, arată ca şi mine, dar nu este eu; se deosebeşte de mine prin faptul că ea este imaginea, eu sunt realitatea. Spiritul există şi lucrează în ascuns. Intelectul are spiritul numai ca imagine de oglindă. "Mind" este imaginea de oglindă a

spiritului. "Mind" poate arăta ce face spiritul, "mind" poate executa mişcările spiritului, dar "mind" este pasiv. "Mind" poate să copieze ceea ce se întâmplă când cineva mă loveşte, "mind" nu poate lovi el însuşi. Spiritul este activitate. Spiritul este întotdeauna activitatea. Spiritul este creator. Spiritul este elementul absolut creator. "Mind", intelectul, este copia, elementul absolut pasiv, ceea ce purtăm în noi mai târziu în viaţă, pentru a înţelege lumea. Dacă intelectul, dacă "mind" ar fi activ, noi n-am putea să înţelegem lumea, căci "mind" trebuie să fie pasiv pentru ca lumea să poată fi înţeleasă cu ajutorul lui. El ar transforma în permanenţă lumea, ar pipăi-o, dacă ar fi activ. El este imaginea pasivă a spiritului.

Aşa că trebuie să ne spunem: după cum de la imaginea oglindită trebuie să ne întoarcem privirile spre om, dacă vrem să ajungem la realitate, tot astfel, dacă vrem să căutăm spiritul şi sufletul în realitatea lor, trebuie să încercăm să ajungem de la elementul pasiv, necreator, la cel activ, creator.

Aceasta este ceea ce au căutat oamenii, de când există o evoluţie a omenirii. Iar eu aş vrea să vă vorbesc astăzi despre câteva căi de a întreprinde această căutare, ca să ne înţelegem în privinţa a ceea ce înseamnă de fapt spiritul şi sufletul, când voi mai vorbi aici despre ele. Spiritul din noi îl percepem, în primă instanţă, ca oameni maturi, sub forma lui oglindită, ca intelect, ca "mind", ca minte, ca raţiune. Sufletul îl percepem în manifestările sale, în revelările sale. Suntem situaţi mai aproape de suflet decât de spirit, dar nici pe acesta nu-l percepem în deplina sa activitate interioară. Îl percepem în revelările sale; spiritul numai în imagine ‖ imaginea nu mai conţine nimic din realitatea respectivă ‖, sufletul în revelările sale. Ceea ce vieţuim drept sentiment, drept antipatie ori simpatie, ceea ce vieţuim drept dorinţă, drept pasiune, îşi are sediul în suflet; dar nu percepem ceea ce este sufletul din noi.

Ce este sufletul din noi? Ei bine, pot indica ceea ce este sufletul din noi, eventual, dacă fac deosebirea între ceea ce vieţuim noi înşine şi ceea ce se petrece în interiorul nostru pentru ca noi să vieţuim un lucru sau altul.

Dacă mergem pe un sol moale, urmele picioarelor noastre rămân în el. Vine cineva, vede urmele lăsate de picioarele noastre ‖ oare va spune el: „Acolo jos, sub pământ, există anumite fiinţe şi ele au dat solului aceste forme încât el prezintă asemenea adâncituri"? Nimeni nu va spune aşa ceva. Oricine va spune: „Pe aici a trecut un om.".

Concepţia materialistă despre sufletul uman spune: eu găsesc nişte urme în creier, creierul are imprimat ceva în el. Şi solul are ceva imprimat în el dacă am trecut eu pe acolo! Acum, concepţia materialistă vine şi zice: acolo, în creier, există nişte forţe, ele lasă acele urme. Nu e adevărat! Sufletul lasă urmele, aşa cum le las eu pe sol, şi eu percep sufletul numai prin faptul că acolo sunt urmele sale. Eu percep în suflet un sentiment. În primă instanţă, sufletul se află ascuns. El a lăsat urmele în trupul meu. Dacă las o urmă foarte grosolană, simt durere, mă doare. Eu nu percep, în primă instanţă, ceea ce am făcut aici; acest lucru îl pot face şi mai târziu. Dar chiar dacă nu văd ce fac, durerea o simt. Tot aşa sufletul incizează o impresie în trupul meu, în ascuns. Efectul îl percep în pasiuni, în simpatie etc., în revelarea a ceea ce face sufletul. În cazul spiritului ‖ imaginea; în cazul sufletului ‖ revelarea.

Noi suntem situaţi mai aproape de suflet. Dar nu avem voie să uităm că spiritul şi sufletul trebuie căutate mai în adânc decât "mind", ori intelectul, ori mintea, ori raţiunea.

Poate că cele spuse vor contribui într-o oarecare măsură la înţelegerea a ceea ce sunt spiritul şi sufletul.

Pentru a vă face să înţelegeţi şi mai clar noţiunile de spirit şi suflet, îngăduiţi-mi să aduc acum în discuţie câteva aspecte istorice ‖ adeseori sunt foarte greşit înţeles în această privinţă şi vă rog astăzi să nu mă înţelegeţi greşit ‖, pentru a explica lucrurile, nu pentru a afirma, cum s-ar putea crede, că pentru a ajunge la spirit, la suflet, mai trebuie să procedăm şi astăzi exact la fel cum se proceda în vremurile vechi. Atâta doar că metoda actuală de a ajunge la spirit şi la suflet va fi înţeleasă mai uşor dacă ne vom întoarce la aspectele istorice.

Noi, cei din secolul XX, nu mai putem proceda absolut deloc aşa cum se proceda în urmă cu multe secole sau chiar milenii, în vechea Indie, pentru a se ajunge la spirit. Şi nu putem face nici ceea ce se făcea înainte de faptul real al Misteriului de pe Golgota. Noi trăim epoca de dezvoltare a creştinismului. Dar ne putem înţelege mai bine în legătură cu spiritul şi sufletul dacă ne întoarcem privirile spre această metodă mai veche, dacă percepem cât de total diferit este drumul ce duce spre spirit şi suflet pentru omul spiritual, în comparaţie cu simplul om intelectual.

Dacă vrem să ne lămurim asupra noastră înşine, pornind de la conştienţa generală a epocii noastre, ce vom face atunci? Reflectăm, ne punem în activitate intelectul. Iar dacă vrem să ne lămurim asupra naturii, ce facem? Facem experimente şi făcând experimente ne punem în activitate intelectul. Peste tot, activitate intelectuală. În vremurile vechi, oamenii căutau să ajungă la spirit şi suflet în cu totul alte moduri. În vremurile străvechi, în Orient, ei încercau ‖ voi scoate în evidenţă două exemple din multele pe care le-aş putea da ‖ să ajungă la spirit şi la suflet prin aşa-numita metodă yoga. *Yoga*: astăzi, dacă este pronunţată această denumire, ea provoacă la foarte mulţi oameni o uşoară spaimă, fiindcă, din punct de vedere istoric, nu se mai cunosc decât metodele yoga târzii, bazate în mare parte pe egoismul oamenilor ce vor să aibă în lumea exterioară putere sau ceva de acest fel. Metodele yoga mai vechi, care astăzi nu mai pot fi găsite decât prin ştiinţă spirituală, nu prin ştiinţă exterioară, erau nişte căi pe care omul o pornea pentru a ajunge la spirit. Pe ce se bazau ele? Se bazau pe faptul că, dintr-un anumit instinct, omul îşi spunea: prin simplă reflecţie nu putem ajunge la spirit. Trebuie să *facem* ceva, ceva care ne arată mult mai mult, decât simplul fapt de a reflecta, o activitate din noi înşine. Putem să stăm undeva, departe de lume, putem să facem pe spectatorul, gândirea se derulează în noi. Nu facem absolut nici o schimbare în noi înşine, care să ne fie perceptibilă.

Yoghinul căuta în el însuşi un proces mult mai real decât cel pe care-l căutăm noi astăzi când vrem să cunoaştem spiritul. Dacă noi, cu cunoştinţele noastre actuale de fiziologie, ne întrebăm: dar ce se petrece atunci când desfăşurăm o activitate intelectuală? ‖ ei bine, are loc ceva în sistemul nostru nervos, în creierul nostru şi în ceea ce, în restul organismului, prin nervi, ţine de creier. Dar ceea ce are loc în nervi n-ar putea să aibă loc niciodată dacă în procesele creierului nostru nu s-ar amesteca o activitate mult mai perceptibilă. Neîncetat, de la naştere şi până la moarte, noi inspirăm, ne ţinem respiraţia, expirăm. Când inspirăm, aerul respirat intră în întreg organismul nostru. Impulsul respirator este făcut să urce în creier, străbătând canalul în care este adăpostită măduva spinării. Noi nu respirăm doar cu plămânii, respirăm şi cu creierul. Creierul nostru este mereu în mişcare. Respiraţia ‖ inspiraţie, ţinere a respiraţiei, expiraţie ‖ străbate cu valurile ei creierul şi trăieşte în el. Acest lucru se petrece ‖ în mod inconştient pentru noi, cei de astăzi. Yoghinul spunea: în om are loc ceva, vreau să devin conştient de acest ceva. Aşa că el nu respira în mod obişnuit, inconştient, ci respira în mod anormal; el inspira altfel, îşi ţinea altfel respiraţia, expira altfel. Şi, prin aceasta, devenea conştient de procesul respirator. Şi ceea ce pentru noi rămâne absolut inconştient, se desfăşura în întregime în conştienţa sa, prin faptul că el simţea, cunoştea ce se întâmplă. Şi astfel, el simţea treptat cum în creier respiraţia se uneşte cu ceea ce stă, ca activitate materială, la baza gândirii, a gândirii intelectuale. El căuta această legătură dintre gândire şi respiraţie şi simţea în cele din urmă că gândul, care pentru noi este ceva abstract, se mişcă, prin trup, pe valurile respiraţiei. Gândul nu se mai afla doar în creier, numai în plămâni, numai în inimă, gândul se afla în vârful fiecărui deget. Yoghinul, simţind cum respiraţia pulsează în mod real prin fiinţa lui, vieţuia faptul că spiritul este creator prin respiraţia omului: "Şi Dumnezeu i-a insuflat omului suflarea cea vie şi el a devenit un suflet". El nu i-a insuflat respiraţia doar la începutul începuturilor, ci i-o insuflă în permanenţă, prin procesul respirator. Şi în procesul respiraţiei, nu în gândire, nu în procesul intelectual, noi devenim suflet. Noi ne simţim fiinţa prin faptul că simţim cum gândul

pulsează pe valurile respiraţiei prin tot trupul nostru. Vedeţi dvs., yoghinul nu mai avea gândul, spiritul, ca pe ceva intelectualist, abstract, separat; el îl percepea, îl simţea în tot trupul; simţea că fiinţa lui este o creaţie a spiritului. Vedeţi deci, el avea spiritul activ.

În munca intelectuală noi avem spiritul pasiv, nu spiritul activ. Din cauză că suntem altfel organizaţi, astăzi noi nu putem trece prin acest proces yoga şi nici nu trebuie s-o facem. Fiindcă, ce scop urmărea yoghinul? El voia să simtă în ce fel se leagă procesul său de gândire cu procesul respirator şi să-şi perceapă astfel, în procesul respiraţiei, întreaga fiinţă umană, lucru pe care-l poseda apoi drept cunoaştere. El lega gândul cu omul într-un mod mai strâns decât o facem noi astăzi. Dar progresul nostru uman constă în faptul că noi am eliberat gândul însuşi într-o măsură mult mai largă, l-am făcut mult mai intelectualist decât era cazul odinioară, în perioada de înflorire a metodei yoga. Cu un sistem de gândire de felul celui pe care-l dezvoltaseră vechii indieni, în vremea când erau yoghini, n-ar fi putut să fie făcute niciodată descoperirile lui Copernic, Galilei, Faraday, Darwin ş.a.m.d. Pentru aceasta e nevoie de gândul ca simplă imagine, ca noţiune intelectuală. Întreaga noastră civilizaţie are la bază faptul că noi nu mai suntem la fel ca cei ce au elaborat filosofia yoga. De obicei, acest lucru este greşit înţeles, când eu vorbesc despre yoga sau despre altceva similar. Se crede că eu vreau să-i conduc pe oameni înapoi, la filosofia yoga. Nici vorbă de aşa ceva! Eu vreau să iau lucrurile exact aşa cum trebuie ele luate în epoca lui Copernic, Galilei, Faraday. Noi trebuie să ţinem seama de faptul că civilizaţia noastră occidentală îşi datorează măreţia sa gândirii intelectuale. Dar, totodată, noi trebuie să simţim altfel decât aceia care au simţit în vechea Indie, trebuie să simţim altfel şi decât cei ce vor astăzi să facă yoga. Noi trebuie să procedăm astăzi cu totul altfel, chiar mai spiritual decât se proceda în vechea Indie. Şi pentru că trebuie să procedăm mai spiritual, şi pentru că azi spiritul nu este iubit prea mult, tocmai metoda mai nouă nu este iubită. E comod în zilele noastre, sau, cel puţin, pare comod să faci respiraţii yoga, pentru a găsi calea ce duce în lumea spirituală. Dar nu aceasta este calea pe care trebuie să ajungă în spiritual omul modern. Nu, omul modern trebuie să fi simţit mai întâi o dată ce este ireal în simplul intelectualism, în ceea ce poate fi perceput ca imagine, omul trebuie să fi trecut o dată prin întreaga suferinţă care constă în faptul că el îşi spune: când gândesc, când desfăşor o activitate pur intelectuală, făcând un experiment sau observaţii de alt fel, eu trăiesc în gol, în simpla imagine. M-am îndepărtat de realitate.

Ceea ce spun eu aici pare neînsemnat, dar este important în ceea ce priveşte trăirea interioară. Dacă ai vieţuit o dată faptul că întreaga gândire care se desfăşoară în plan intelectual este ireală, simplă imagine, atunci vieţuieşti în suflet aceeaşi stare care în fizic se manifestă sub formă de leşin. Stare de leşin, de neputinţă în faţa realităţii. Cunoaşterea nu porneşte de la faptul că ne spunem: eu ştiu să gândesc şi de aceea pot să reflectez asupra tuturor lucrurilor; cunoaşterea porneşte din punctul în care ne spunem: chiar dacă aş gândi asupra tuturor lucrurilor cu gândurile-imagine pe care le am, n-aş fi altceva decât o fiinţă neputincioasă. Yoghinul îşi căuta fiinţa sa umană în respiraţie. Noi, oamenii moderni, trebuie să ne pierdem fiinţa umană printr-un leşin pe care-l simţim faţă de gândul-imagine, faţă de gândirea intelectuală. Atunci trebuie să ne putem spune: acum nu mergem spre interior, aşa cum mergea yoghinul, spre procesul respiraţiei, acum mergem spre exterior, privim fiecare plantă, privim fiecare animal, îl privim pe fiecare om şi trăim cu ceea ce există în exterior.

În cartea ***Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?*** am arătat cum se face acest lucru, cum privim fiecare plantă nu doar din exterior, ci urmărind cu sufletul nostru fiecare proces din viaţa ei, în aşa fel încât gândirea iese din sfera a ceea ce are doar caracter de imagine şi trăieşte viaţa reală a lumii exterioare. Ne adâncim în plantă, în aşa fel încât simţim cum forţa gravitaţională coboară, prin rădăcină, spre interiorul Pământului, şi cum forţa înfloririi se manifestă în direcţia opusă, în sus. Trăim în procesul înfloririi, în procesul rodirii. Ne cufundăm cu totul în lumea exterioară. Atunci, atunci suntem îmbrăţişaţi de lumea exterioară. Ne trezim ca dintr-un leşin. Dar acum nu ne mai vin gânduri abstracte, ne vin imaginaţiuni. Ne vin imagini. Şi în aceste imagini care ne vin, materialismul nu mai vede ceva care ţine de cunoaştere. Se spune: cunoaşterea trebuie să se desfăşoare sub formă de noţiuni abstracte, logice. Ei da, dar dacă lumea nu este făcută în aşa fel încât să se dezvăluie noţiunilor abstracte ale logicii! Dacă lumea ar fi o operă de artă, de exemplu, noi ar trebui s-o înţelegem în mod artistic, nu logic, atunci logica ar exista numai pentru ca noi să ne disciplinăm în interior. Dar cu logica n-am înţelege nimic în legătură cu lumea.

Aşa trebuie să ne cufundăm în lucruri. Dacă yoghinul se retrăgea în interiorul lui, noi ieşim afară, căutăm să ne unim cu toate lucrurile în acest fel şi obţinem cu adevărat acelaşi rezultat, numai că pe o cale mai sufletească, mai spirituală. Prin faptul că am impregnat cu realitate noţiunile, ideile noastre, ceea ce reprezintă o simplă activitate intelectuală, simţim, la rândul nostru, că spiritul desfăşoară în noi o activitate creatoare.

Şi atunci putem simţi ce anume lucrează în mod real în copil. În el nu lucrează ceea ce am descris drept "mind". Acesta n-ar desfăşura o activitate creatoare în copilul foarte mic. Acesta ne-ar face doar să ne pierdem pe noi înşine. Dar în felul creator descris înainte, noi ajungem la ceea ce lucrează în copil, la ceea ce formează a doua serie de dinţi după modelul celei dintâi, şi care, pe la şapte ani, îşi încetează activitatea de modelare plastică.

Vedeţi dvs., acum veţi riposta: da, dar dascălul nu poate deveni pe loc un clarvăzător. El nu poate dezvolta toate aceste metode în felul descris! Cum o scoatem la capăt cu şcoala şi cu învăţământul dacă presupunem parcurgerea unei căi atât de complicate spre spirit?

Nu e nevoie de aşa ceva. Se poate ca în lume să existe doar câţiva oameni care dezvoltă în acest fel cunoaşterea superioară. Ceilalţi au nevoie numai de o minte sănătoasă şi de o facultate a percepţiei sănătoasă. Ei vor găsi ceea ce descoperă unul singur, cu mintea lor sănătoasă şi cu facultatea lor de percepţie sănătoasă. La fel cum nu fiecare poate să observe canalele de pe Venus, căci ele sunt prea rareori vizibile, astronomii o pot face tocmai în perioadele de vizibilitate a acestora, dar ar fi oare absurd să vorbim despre canalele de pe Venus numai fiindcă nu le-a observat fiecare? Ceea ce este observat aşa cum se observă astăzi, poate fi înţeles de oricine. Tot aşa e şi cu lumea spirituală. Dar aici se amestecă puţin egoismul omului actual, care vrea mereu să facă şi să fie el însuşi totul.

Există însă o altă cale pentru a face folositor ceea ce este spiritual. Aş vrea să ilustrez şi acest lucru dând un exemplu. Să presupunem că îi predau unui copil de vreo 9-10 ani. Vreau să-i arăt copilului ce este nemurirea sufletului uman. Oricât de frumoase ar fi consideraţiile filosofice pe care le-aş face, copilul n-ar înţelege nimic, pentru început. El rămâne cu totul indiferent la ceea ce-i prezint. Dacă-i spun însă: copile dragă, ia te uită cum iese fluturele din pupă, cum zboară afară, şi atunci ai o imagine pe care o poţi aplica la om. Priveşte trupul uman, el este ca şi pupa fluturelui. Şi la fel cum fluturele zboară afară din pupă, tot astfel sufletul zboară afară din trup, când vine moartea. Numai că fluturele este vizibil, pe când sufletul e invizibil.

Ei bine, vreau doar să sugerez această imagine. Dar eu voi dezvolta în continuare această imagine în faţa copilului. Şi pot să am două feluri de experienţe, folosind-o. Pot găsi un învăţător sau o învăţătoare care-i prezintă copilului această imagine, şi copilul nu se alege cu nimic. Poate că el are acum o imagine foarte frumoasă, dar pentru sufletul său, pentru ceea ce trebuie să-i transmitem, nu are absolut nimic. Un alt învăţător sau o altă învăţătoare îi prezintă, de asemenea, această imagine, poate folosind aceleaşi cuvinte, să zicem, şi copilul se alege cu nespus de mult. Copilul se cufundă total în sufletul lui.

În ce constă deosebirea? Deosebirea constă în faptul că primul învăţător sau prima învăţătoare sunt teribil de inteligenţi, infinit de inteligenţi. De aceea, ei îşi spun: da, un om inteligent nu crede că pupa şi fluturele sunt o imagine; eu creez această imagine numai deoarece copilul e prost. Copilul e prost, eu sunt inteligent. Eu alcătuiesc o imagine pentru copil. Învăţătorul inteligent, care are alături copilul prost şi care a făcut o imagine pentru copilul prost, nu e înţeles de copil. Puteţi fi sigur că el nu e înţeles! Dar există un alt învăţător

sau o altă învăţătoare, care cred ei înşişi în imaginea creată de ei. Aceştia îşi spun: ordinea divină a lumii a pus ea însăşi în natură această imagine, pentru ca noi să putem înţelege ce este nemurirea. Nu e ceva ce născocim noi înşine, ci noi descoperim această imagine. Spiritualitatea creatoare din natură creează această imagine pentru ca noi să putem vedea nemurirea sub formă de imagine. Dumnezeu însuşi a pictat această imagine în faţa noastră. Noi credem în ea, aşa cum trebuie să creadă copilul. Şi copilul are ceea ce-i este necesar doar prin faptul că noi înşine nu spunem: noi suntem inteligenţi şi copilul e prost, ci spunem: copilul a adus în lume, prin naştere, spiritul său inteligent. Copilul este inteligent. Numai că spiritul încă nu s-a trezit. Şi dacă nu suntem în stare să-l trezim, noi suntem proşti, nu copilul.

Dacă putem avea o dată gândul că, în ascuns, copilul este de fapt inteligent şi că noi, în planul vizibil, suntem proşti şi avem acum faţă de copil sarcina ca, învăţând de la copil, să devenim de-abia acum inteligenţi, atunci vom face impresie asupra copilului prin predarea noastră.

Şi atunci, în primul caz, prin exemplul dat avem în faţa noastră, în învăţătorul sau învăţătoarea care se consideră inteligenţi, modul de a lucra al intelectului, iar în al doilea caz ▌lucrarea spiritului, a spiritualului, a ceea ce este lăuntric viu şi care se uneşte cu lucrurile, şi care poate acţiona chiar dacă nu avem o percepţie clarvăzătoare a spiritului. În acest caz, factorul activ este spiritul. Noi lucrăm în spirit când credem noi înşine în imaginea noastră. Dacă nu credem în ea, ci născocim imaginea numai pe bază de inteligenţă şi de aptitudini intelectuale, ne situăm, cu intelectualismul şi cu "mind" al nostru, în afara realităţii, avem doar o imagine de oglindă. Imaginile de oglindă nu lucrează, imaginile de oglindă sunt inactive. Imaginile de oglindă sunt doar pasive. Spiritul e roditor, spiritul e creator. Iar noi, ca să făptuim în spirit, trebuie, înainte de toate, să ne transpunem în ceea ce este creator.

Şi astfel, pe calea muncii sufleteşti, transpunându-ne prin efort propriu în imaginaţiune, ajungem aproape de spirit, intrăm treptat în spirit, în ceea ce este spiritualul. Trebuie să simţim mai întâi neputinţa activităţii intelectuale, şi atunci ajungem în spiritual.

Ora este atât de înaintată, încât, fără îndoială, astăzi trebuie să încheiem aici. Îmi voi permite să mai caracterizez o altă cale ce duce în spirit, continuând apoi expunerea noastră. Problema pusă ieri m-a îndemnat să explic mai exact aceste noţiuni. Vă rog să o luaţi ca pe o necesitate, pentru ca să ne putem înţelege apoi mai bine. Foarte curând, după ce voi fi explicat cealaltă cale, calea ascezei, deosebită de calea yoga, voi pune capăt crudului joc şi ne vom cufunda cu adevărat în căile vieţii educative.

Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

CONFERINŢA A III-A

Oxford, 18 august 1922

La cele ce trebuiau spuse ieri în legătură cu nişte căi mai vechi ale cunoaşterii spirituale, mai e necesar să adaog, drept alt exemplu, calea ascezei, în sensul cel mai larg al cuvântului. Ajung astfel să descriu o cale care în epoca actuală poate fi parcursă şi mai puţin decât cea descrisă ieri. În epoca noastră, în civilizaţia noastră, printre oameni domnesc alte mentalităţi, alte obişnuinţe, decât în vremurile în care, cândva, a fost căutată o cunoaştere spirituală superioară pe calea ascezei. Şi, de aceea, la fel cum astăzi trebuie să înlocuim calea yoga prin ceva mai spiritual, mai sufletesc, noi, ca oameni moderni, trebuie să înlocuim şi calea ascezei cu o altă cale. Dar ne putem lămuri mai uşor asupra a ceea ce înţelegem prin calea modernă de a ajunge la viaţa spirituală dacă ne formăm noţiunile în contact cu ceea ce se urmărea, de fapt, printr-o metodă cum a fost asceza.

În esenţă, asceza constă din anumite exerciţii. Aceste exerciţii se pot extinde, în orice caz, asupra sufletului şi spiritului. Dar acum eu vreau, înainte de toate, să arăt cum se făceau asemenea exerciţii, pentru a exclude trupul, o anumită perioadă de timp, de la toate trăirile omului respectiv. Şi tocmai prin faptul că trupul este exclus devine posibilă o trăire în lumea spirituală. Asemenea exerciţii constau într-o anumită mistificare a sufletului cu durerea, prin mortificări, prin asumarea unor dureri şi suferinţe, astfel încât el învăţa să suporte toate acestea fără să fi fost prea mult afectat în sufletul lui; el învăţa să suporte suferinţa fizică, fără a se cufunda cu întreg sufletul în ea. Prin asemenea mortificări, printr-un asemenea efort de a face trupul capabil să suporte durerea până la un anumit grad, omul se aştepta, dacă trupul era paralizat ‖ aş spune ‖ din ce în ce mai mult, ca spiritualul să se ridice din el, să devină liber şi astfel să se ajungă la o anumită percepţie directă, la o trăire directă a acestuia. Chiar dacă asemenea metode nu mai sunt recomandabile pentru omul actual, experienţa ne arată că, în măsura în care organismul fizic uman este paralizat, el îi permite omului să perceapă fiinţa spiritual-sufletească din interiorul său. Spiritualul devine perceptibil ‖ acesta este pur şi simplu un fapt constatabil prin experienţă ‖ când fizicul este reprimat în activitatea lui.

Aş vrea să apelez la ajutorul unei comparaţii, ca să înţelegeţi ce vreau de fapt să spun. Să studiem puţin ochiul uman. Acest ochi uman există pentru a fi pentru om mijlocitorul percepţiei luminoase. Datorită cărui fapt ‖ şi numai datorită lui ‖ ochiul poate să facă perceptibilă pentru om percepţia luminoasă? Datorită faptului că ‖ mă voi exprima acum într-un sens oarecum figurat ‖ nu vrea nimic pentru el însuşi. În momentul în care ochiul vrea lăuntric ceva pentru el însuşi, de exemplu, în momentul în care activitatea organică, activitatea de viaţă din ochiul însuşi devine prea intensă, când apare, să zicem, o densificare a cristalinului sau a corpului vitros, care devin astfel netransparente, prin urmare, când ochiul iese din starea lui de neegoism şi devine egoist, el nu mai este un slujitor al entităţii umane. Ochiul nu trebuie să ridice nici o pretenţie de a fi ceva în sine şi pentru sine însuşi. Bineînţeles, afirmaţia este relativă, dar tot ceea ce urmează să fie exprimat trebuie să fie exprimat într-un mod absolut. Viaţa relativizează apoi, fără îndoială. Aşa că se poate spune: ochiul îşi datorează transparenţa faţă de lumină faptului că el însuşi se izolează din entitatea umană, că este lipsit de egoism.

Dacă vrem să vedem în lumea spirituală ‖ bineînţeles, este vorba de o vedere sufletesc-spirituală ‖, trebuie să ne transformăm în ochi întreg organismul. Trebuie să ne facem transparent întreg organismul, acum nu din punct de vedere fizic, ca în cazul ochiului, ci din punct de vedere sufletesc-spiritual. El nu mai are voie să constituie o piedică pentru relaţiile noastre cu lumea.

Fără îndoială, eu nu voi spune acum că organismul nostru fizic, aşa cum îl avem în viaţă, este bolnav, aşa cum este bolnav ochiul când are pretenţia de a duce o viaţă în sine şi pentru sine. Întreg organismul nostru, aşa cum ne situăm noi în viaţa obişnuită, este aşa cum trebuie, aşa este absolut normal. El trebuie să fie opac. Vom mai vedea, în cursul acestor conferinţe, că în viaţa obişnuită organismul nostru nu poate fi un ochi, că e necesar ca el să fie opac. Noi odihnim cu viaţa noastră sufletească obişnuită în organism datorită faptului că el este opac, datorită faptului că, uitându-ne de jur împrejur, nu avem mereu în faţă întreaga lume spirituală a Cosmosului. Prin urmare, pentru viaţa obişnuită este bine, este normal ca organismul nostru să fie opac. Dar lumea spirituală nu poate fi cunoscută cu ajutorul lui, după cum nici cu un ochi bolnav de cataractă nu putem cunoaşte lumina. Dacă organismul este mortificat prin dureri, prin suferinţe, prin depăşirea unor senzaţii neplăcute, el devine transparent. Şi astfel, după cum şi ochiului, când se luminează în întregime, i se deschide posibilitatea de a percepe lumea de lumină existentă de jur împrejurul lui, organismului întreg i se deschide posibilitatea de a percepe lumea spirituală existentă de jur împrejur, dacă facem, pe această cale, în aşa fel încât el să devină transparent.

Ceea ce v-am descris acum este ceva care, în vremurile vechi, din care provin cele mai importante concepţii religioase ajunse până la noi pe bază de tradiţie, nu găsite de omenirea actuală, a dus la acea asceză corporală pe care am căutat s-o ilustrez.

Noi, cei de azi, nu mai putem imita această asceză. În vremurile vechi, când se căuta cunoaşterea, când cineva voia să afle cum se petrec lucrurile în lumile spirituale suprasensibile, concepţia generală a oamenilor era că trebuie să te adresezi unor oameni singuratici, care se retrăseseră din viaţă. Aceasta era convingerea tuturor, că nu poţi afla nimic de la oamenii situaţi în mijlocul vieţii, că ceea ce trebuie ştiut despre lumile spirituale nu poate fi dobândit decât în singurătate, că omul trebuie să devină altfel decât omul obişnuit, dacă vrea să aibă cunoaşterea.

Conform cu concepţia noastră despre lume, noi, cei de astăzi, n-am mai putea gândi aşa. Noi avem tendinţa de a crede doar pe cel ce stă în viaţă cu amândouă picioarele pe pământ, pe cel ce este în stare să-şi mişte cele două braţe ale sale pentru ceilalţi oameni, care are o valoare în viaţă, care ştie să muncească, să acţioneze, care ştie cum merg lucrurile în viaţă. Acea singurătate care în vremurile vechi era considerată premisa cunoaşterii superioare nu mai face parte din concepţia noastră. Dacă vrem să credem spusele unui om, noi, cei de astăzi, avem nevoie să vedem în faţa noastră un om activ, un om care nu se retrage din viaţă, dimpotrivă, tocmai că se avântă în mijlocul vieţii. De aceea noi nu mai putem dezvolta nicidecum acel mod de a gândi, de a ne raporta la cunoaştere, care-i făcea pe oameni odinioară

să meargă la un ascet, pentru a afla de la el cum stau lucrurile în lumea divin-spirituală.

Ei bine, din motivele amintite, noi, cei de astăzi, fără a ne face corpul, prin asceză, incapabil de a acţiona în lumea exterioară, trebuie să căutăm transparenţa pornind de la spiritualul-sufletesc însuşi. Şi putem s-o facem. Putem s-o facem pentru că am primit noţiuni clare, idei clare de la evoluţia seculară a ştiinţelor naturii. Noi ne putem educa gândirea cu ajutorul acestei evoluţii a ştiinţelor naturii. Ceea ce spun eu aici nu se îndreaptă împotriva intelectului. Gândirea intelectuală trebuie să fie pretutindeni baza, gândirea clară trebuie să fie temelia. Dar pe această activitate intelectuală, pe această gândire clară trebuie clădit ceea ce ne conduce apoi spre lumea spirituală.

Astăzi este extraordinar de uşor să ceri ca omul să aibă o gândire clară. Eu nu am nimic de obiectat împotriva gândirii clare. În epoca ce are în urmă câteva secole de la realizările lui Copernic, Galilei, gândirea clară este ceva de la sine înţeles. Păcat numai că ea n-a devenit deja ceva de la sine înţeles pentru cercurile cele mai largi de oameni. Dar, în fond, e uşor să ai o gândire clară dacă gândirea ajunge la claritate pierzându-şi plenitudinea, conţinutul viu. Gândurile goale de conţinut pot fi cu uşurinţă clare. Numai că la baza întregii noastre evoluţii trebuie puse nişte gânduri clare şi pline de conţinut, nişte gânduri clare şi pline de sevă.

Ei bine, noi putem realiza ceea ce vechiul ascet realiza prin mortificare, prin paralizarea organismului fizic, dacă luăm în propriile noastre mâini, ca să zic aşa, evoluţia noastră sufletească; dacă, de exemplu, într-un anumit moment din viaţă ne întrebăm: ce obiceiuri ai tu? Care sunt particularităţile tale? Ce obiceiuri rele ai? Ce simpatii şi antipatii trăiesc în tine? Şi după ce ne-am scris totul cu absolută claritate în faţa sufletului, ne străduim să ne reprezentăm, pentru început într-un punct simplu, poate chiar foarte simplu, cum am fi dacă am dezvolta un alt gen de antipatie, un alt gen de simpatie, un alt ingredient al vieţii sufleteşti.

Nu avem voie să luăm uşor asemenea lucruri, fiindcă uneori e nevoie de mulţi ani pentru a face din lăuntru în afară ceea ce, de obicei, face viaţa. Să ne privim o dată în mod absolut cinstit. Ne vom spune: aşa cum suntem astăzi, încă nu eram în urmă cu zece ani. Conţinutul interior al sufletului, ca şi structura internă a sufletului, au devenit cu totul altele. Dar cine a făcut aceste schimbări? Viaţa. Noi ne-am dăruit vieţii, în mod cu totul inconştient. Ne-am aruncat în fluviul vieţii. Oare putem face o dată noi înşine ceea ce, de obicei, face viaţa, putem să privim, aş spune, la ceea ce ar trebui să devenim peste zece ani şi să ne propunem acest ţel, şi să lucrăm apoi cu o voinţă de fier pentru a-l atinge cu adevărat? Dacă noi cuprindem viaţa întreagă care, de obicei, e mare, care lucrează asupra noastră, în spaţiul mic al propriului eu, dacă facem să crească în voinţa propriului eu forţa care de obicei e răspândită ca într-o mare a vieţii, dacă progresăm prin propriul nostru efort, dacă facem ceva din noi înşine, atunci realizăm din interior ceea ce vechiul ascet realiza din exterior. El slăbea trupul, pentru ca voinţa şi cunoaşterea să se înalţe puternic din corpul slăbit şi pentru ca acest corp slăbit să devină transparent pentru lumea spirituală. Noi trebuie să fortificăm voinţa, să fortificăm forţa gândirii, pentru ca ele să devină mai puternice decât corpul, care-şi vede mai departe de treburile lui; atunci obligăm trupul să devină transparent pentru lumea spiritului. Facem exact contrariul a ceea ce făcea vechiul ascet.

Aceste lucruri le-am descris în cartea ***Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?***; mulţi le-au luat drept asceză, drept o asceză veche prezentată sub o formă nouă, cu toate că era vorba de cu totul altceva. Cine citeşte exact, va constata: totul aici este absolut diferit de ceea ce era vechea asceză. Dar noua asceză, prin care nu ne mai retragem din viaţă şi nu ne mai ducem în singurătate, ci rămânem situaţi plenar în mijlocul vieţii, nu poate fi practicată fără să privim dincolo de clipa prezentă, în curentul timpului.

Gândiţi-vă că trebuie să vă imaginaţi cum vreţi să fiţi peste zece ani. Trebuie deci să luăm în considerare omul întreg dintre naştere şi moarte. Omul ajunge uşor să trăiască numai în clipa prezentă. Dar aici esenţialul este următorul lucru: a învăţa să trăim în curentul timpului, în întregul curs al vieţii. Şi atunci lumea spiritului devine transparentă pentru noi şi, într-adevăr, dacă trupul nostru devine transparent în acest fel, noi vedem o lume spirituală de jur împrejurul nostru.

Tot ceea ce este cuprins, de exemplu, în cartea ***Ştiinţa ocultă*** a fost descris exclusiv pe baza unei asemenea cunoaşteri, în cadrul căreia trupul uman devine la fel de transparent cum este ochiul, de obicei, faţă de lumină.

Acuma dvs. iarăşi veţi spune: da, dar nu-i putem cere fiecărui dascăl să ajungă dintr-o dată la o asemenea cunoaştere spirituală, înainte să devină educator, înainte să predea la clasă. Şi eu iarăşi trebuie să vă spun, ca şi ieri, când am vorbit despre yoga: aşa ceva nu este deloc necesar. Asta este tocmai ceea ce copilul ne aduce ca solie din lumea spirituală, e ceea ce noi de-abia de acum înainte trebuie să căutăm pentru cunoaşterea superioară. Aşa că dascălul, dacă are instinctele potrivite, se va transpune treptat cu sufletul său într-o modalitate spirituală de a lucra cu copilul. Dar epoca noastră intelectualistă s-a îndepărtat în multe privinţe de o asemenea modalitate spirituală de a lucra cu copilul şi tratează orice în mod intelectualist. Şi astfel, în domeniul educaţiei, noi am ajuns astăzi să ne spunem: tu trebuie să educi copilul în aşa fel încât, pe treapta sa de dezvoltare, să înţeleagă imediat totul. Da, în acest fel ajungem foarte uşor la banalitate, care în momentul educării poate fi extraordinar de comodă. Pe moment, realizăm extrem de mult dacă-i transmitem copilului totul într-un mod cât se poate de banal, în aşa fel încât lucrurile să fie croite pe măsura puterii sale de a înţelege. Dar cine gândeşte astfel, din direcţia intelectualismului, nu ţine seama de întregul curs al vieţii umane, el nu ţine seama de ceea ce va deveni un sentiment pe care-l stimulez acum în copil, când acesta va fi un bărbat mai în vârstă, o femeie mai în vârstă sau un moşneag. Un asemenea om nu ţine seama de viaţă, de pildă el nu ţine seama de următorul lucru.

Să presupunem aşa: în mine există clar conturată ideea că în perioada dintre schimbarea dinţilor şi pubertate totul trebuie clădit pe autoritate, că acum copilul are nevoie de modele pentru ca, mai târziu, el să creadă în modelul unic; atunci eu îi transmit copilului ceva şi el mă va crede, fiindcă eu sunt pentru el mijlocitorul între el şi ordinea divin-spirituală a lumii. El crede ceea ce-i spun. El primeşte spusele mele, încă nu le înţelege. Ne rămân neînţelese atâtea lucruri pe care le asimilăm, în mod inconştient, în copilărie. Dacă am asimila în copilărie doar ceea ce înţelegem, am avea extrem de puţin în viaţă. Şi Jean Paul [Nota 5], poetul şi gânditorul german, n-ar fi putut spune că în primii trei ani ai copilăriei ne însuşim, în ceea ce priveşte viaţa umană, mai mult decât în cei trei ani de studii universitare.

Dar ia încercaţi să vedeţi ce înseamnă dacă la 35 de ani, să zicem, datorită unei situaţii oarecare a vieţii, apare sentimentul: acum în tine urcă ceva ce ai auzit în copilărie, de la educatorul tău. Poate că nu aveai pe atunci mai mult de 8-9 ani; n-ai înţeles nimic din ce ţi-a spus. Dar el era pentru tine o persoană demnă de veneraţie. Ai crezut cuvintele sale. Ele s-au integrat sufletului tău, memoriei tale. Acum se ridică la suprafaţă. Şi acum, faţă în faţă cu viaţa, ele dobândesc un sens. Le înţelegi.

Pentru cel ce poate să scoată astfel mai târziu în viaţă, din întreaga poală adâncă a vieţii sale sufleteşti, un lucru pe care de-abia atunci îl înţelege, acesta este un izvor de forţă în viaţă. Această trăire din copilărie va face ca în el să curgă mereu forţa de a trăi. Dacă simţim cum în suflet se ridică aşa ceva, un lucru pe care ni l-am însuşit în copilărie pe bază de veneraţie, de autoritate, şi îl înţelegem de-abia acum, acesta este unul dintre lucrurile care ne atrag atenţia asupra faptului că, dacă vrem să educăm în mod just, nu trebuie să ţinem seama de clipa prezentă, ci de viaţa întreagă. Şi acolo trebuie să ţintim, cu tot ceea ce avem de transmis copilului.

Mi s-a spus adineaori că ieri unii au fost impresionaţi neplăcut din cauza imaginii recomandate pentru a-i da copilului o noţiune despre felul cum omul poate avea parte de nemurire. Eu n-am spus "veşnicie", ci "nemurire". Am spus: percepţiei nemijlocite i se impune imaginea fluturelui care iese din pupă. Această imagine nu vrea să ilustreze mai mult decât ceea ce am adăugat ulterior, drept ieşire a sufletului din

corpul fizic.

O obiecţie împotriva celor spuse e ceea ce a fost deja scos din lume prin această imagine; fiindcă această imagine a fost dată aici tocmai pentru a veni în întâmpinarea obiecţiei că ieşirea fluturelui din pupă nu este noţiunea justă a nemuririi. Bineînţeles, în sens logic, nu este o noţiune justă. Dar întrebarea esenţială este: ce noţiune este bine să-i transmitem copilului, ce imagine vrem să sădim în sufletul lui, ca să nu-l conducem prea devreme spre logică. Din ceea ce-i prezentăm copilului sub formă de imagine, între 8-9 ani, să zicem ‖ fiindcă la această vârstă ne-am referit, nu la ceea ce vrem să-i spunem filosofului, în acest fel ‖, va creşte, în primă instanţă, noţiunea justă a nemuririi.

Prin urmare, aici esenţialul este ce-ul, sesizarea plină de viaţă a existenţei. Tocmai acest lucru îl înţelege extraordinar de greu epoca noastră intelectualistă. E cu totul de la sine înţeles că noi trebuie să-i transmitem copilului altceva decât ceea ce se va dezvolta mai târziu de aici, căci altfel ar fi nejust să-l caracterizăm pe copil drept neîndemânatic, drept neastâmpărat, ceea ce se potriveşte numai când am vrea să-l caracterizăm pe adult. Pentru cel ce priveşte viaţa, nu există doar copii mici şi copii adulţi, ci şi reprezentări şi noţiuni mici şi altele adulte. Şi spre această viaţă trebuie să ne îndreptăm privirile, nu spre starea deja adultă, dacă vrem să devenim educatori şi dascăli adevăraţi.

Mi se pare o împrejurare favorabilă aceea că sarcina de a conduce Şcoala Waldorf, întemeiată de Emil Molt la Stuttgart, mi-a fost încredinţată de-abia în anul 1919, după ce şcoala fusese deja întemeiată. Fiindcă, deşi mă ocupasem mult şi înainte, din punct de vedere profesional, de educare şi predare [Nota 6], aş fi fost nevoit să găsesc că o sarcină instructiv-educativă atât de importantă ca aceea pe care mi-a încredinţat-o Şcoala Waldorf s-ar fi situat pe solul unei vieţi care n-ar fi putut să fie stăpânită aşa cum, după câte cred ‖ bineînţeles, în mod relativ, până la un anumit punct ‖, trebuie să ne achităm de această sarcină noi, colegiul de dascăli de la Şcoala Waldorf din Stuttgart. Şi anume, din cauză că înainte eu n-aş fi îndrăznit să formez un colegiu de dascăli în aşa fel încât el să poată consta din cunoscători ai fiinţei umane, deci şi ai fiinţei copilului, aşa cum s-a întâmplat apoi în aceşti ani. Fiindcă orice pedagogie adevărată, orice didactică adevărată, trebuie să aibă la bază, după cum am spus, cunoaşterea fiinţei umane. Dar pentru asta trebuie să-ţi fi cucerit mai întâi posibilitatea de a pătrunde în mod obiectiv în fiinţa omului. Iar în privinţa unei asemenea pătrunderi în fiinţa omului, primele concepţii au încolţit în mine ‖ dacă îmi daţi voie să fac aluzie la acest aspect personal ‖ de-abia în urmă cu 35 de ani.

Erau concepţii spirituale în legătură cu fiinţa omului, cu evoluţia omului. Concepţii spirituale, am spus, nu intelectualiste. Dar cu adevărurile spirituale este altfel în viaţă decât cu cele intelectualiste. Ceea ce am înţeles din punct de vedere intelectual, ceea ce am "dovedit", cum se spune, poate fi comunicat şi altor oameni, fiindcă treaba e gata când suntem gata cu logica. Adevărurile spirituale nu sunt gata când e gata logica. Adevărurile spirituale, pentru a fi pe deplin dezvoltate, trebuie să treacă mai întâi o dată cu omul prin viaţă. Aşa că eu n-aş fi îndrăznit nicidecum să fac cunoscute anumite adevăruri în legătură cu fiinţa umană aşa cum le aflasem în urmă cu 35 de ani. Am îndrăznit să spun acest lucruri de-abia în cartea ***Despre enigmele sufletului*** [Nota 7], acum câţiva ani. Un interval de peste 30 de ani se afla între prima schiţare a ideilor din această carte şi publicarea lor. De ce? Pentru că cercetătorul spiritual trebuie să fi privit mai întâi aceste adevăruri la diferitele vârste ale vieţii sale, pentru că ele trebuie să fi străbătut împreună cu el diferitele vârste. Adevărurile spirituale pe care cineva le concepe la 23 sau 24 de ani, deci în tinereţe, sunt vieţuite de el cu totul altfel pe la 35 până la 36 de ani, şi iarăşi altfel între 45-46 de ani. Şi eu amintesc aici un singur fapt ‖ am îndrăznit să exprim în faţa lumii, sub formă de carte, liniile orientative ale cunoaşterii omului numai după ce împlinisem deja 50 de ani. Dar acum eu le puteam prezenta şi în faţa unui colegiu didactic, ca să constituie aspectele elementare pe care dascălii le pot avea apoi în interiorul lor, pentru a le aplica în cazul fiecărui copil.

Aşa că-mi este îngăduit să spun: în momentul în care a apărut cărticica mea ***Educarea copilului din punctul de vedere al ştiinţei spirituale*** [Nota 8], credeam că vorbesc despre educaţie ca unul care nu e de acord cu unele aspecte ale educaţiei actuale, care ar vrea ca un lucru sau altul să fie aprofundat etc. Dar pe atunci, când am scris acea cărticică, încă n-aş fi putut să iau asupra mea o sarcină cum este aceea de a conduce Şcoala Waldorf, fiindcă pentru a face aşa ceva era necesar, înainte de toate, un colegiu didactic înarmat cu o cunoaştere a omului care să fie stimulată din direcţia lumii spirituale. În zilele noastre este extraordinar de greu să dobândeşti această cunoaştere a omului. Astăzi noi ne cucerim relativ uşor cunoaşterea naturii; ne procurăm relativ uşor o concepţie referitoare la veriga finală a evoluţiei organice. Începem jos, la vieţuitoarele cele mai simple, ne lămurim asupra felului cum ele au evoluat până sus, la om. Iar omul ni se înfăţişează drept verigă finală a acestui proces. Dar noi ştim numai cum se prezintă omul ca verigă finală a lumii organice. Nu privim în interiorul omului însuşi. Ştim doar în ce măsură omul este animalul cel mai evoluat, dar nu ştim ce este omul de fapt, dacă ne însuşim doar ştiinţa despre natură, care a ajuns la un grad de desăvârşire atât de înalt şi împotriva căreia nu vrem să spunem aici absolut nimic, ci, dimpotrivă, pe care o considerăm demnă de toată admiraţia. Dar viaţa noastră este împânzită de această cunoaştere a naturii. Însă, pentru a educa avem nevoie de cunoaşterea omului, şi anume de o cunoaştere practică a omului, de o cunoaştere care acţionează în mod individual în cazul fiecărui copil. De aceea, este necesar să avem înainte de toate o cunoaştere a omului.

Aş vrea să mai atrag atenţia doar asupra câtorva linii orientative, care au rezultat pentru mine în urmă cu peste treizeci de ani şi care au devenit baza studiului pentru colegiul didactic al Şcolii Waldorf. Esenţialul este aici ca, tocmai în perioada de vârstă la care copiii intră la şcoala primară, să avem în faţa noastră viaţa sufletească a acestora. În zilele următoare voi vorbi şi despre educarea copiilor foarte mici. Dar, oricât de dureros este pentru mine faptul că încă nu putem avea un fel de şcoală pentru copiii mici, care să preceadă Şcoala Waldorf, şi că suntem nevoiţi să preluăm copiii de-abia pe la 6-7 ani ‖, acest lucru nu este posibil, fiindcă nu avem banii necesari. Dar idealul este, bineînţeles, să-i primim pe copii cât mai devreme spre educare.

Când copiii vin la noi, în şcoala primară, în şcoala elementară, îi avem în faţa noastră ca suflete, vreau să spun că până în perioada schimbării dinţilor partea esenţială a educării lor fizice a fost sau n-a fost realizată, după cum s-au priceput instinctele educative ale părinţilor şi educatorilor. Aşa că putem spune: esenţialul educării fizic-corporale, care mai târziu urmează să fie continuată ‖ o să mai vedem acest lucru când voi prezenta diferitele faze ale educaţiei ‖, esenţialul, însă, baza, a fost deja creată, până în perioada schimbării dinţilor. După aceea, avem de-a face cu copilul ca suflet şi noi trebuie să-i îndrumăm dezvoltarea sufletească în aşa fel încât, sub influenţa ei, dezvoltarea fizică să devină puternică, viguroasă.

Iar când copilul trece peste pragul pubertăţii, el intră în acea perioadă de vârstă la care nu mai avem voie să spunem "copil", în acea perioadă de vârstă la care tinerii domni şi tinerele domnişoare ajung să-şi folosească spiritul în mod liber. Aşa înaintează omul de la trupesc la sufletesc şi de aici la spiritual.

Dar, după cum vom vedea, spiritualul nu poate fi educat. Acestuia trebuie să-i dăm drumul, liber, în lume. La copilul aflat în şcoala elementară avem de-a face cu sufletul copilului. Dar sufletul, conţinutul sufletesc se manifestă în gândire, în simţire, în voinţă. Şi dacă înţelegem din temelii felul cum gândirea, simţirea şi voinţa sunt situate în omul întreg, ca viaţă sufletească, atunci avem baza pentru întreaga educare a omului.

Bineînţeles, tabla înmulţirii nu este încă matematica, totuşi, e necesar să învăţăm mai întâi tabla înmulţirii, şi pe urmă ne putem ridica până la nivelul calculului diferenţial şi integral. În educaţie este altfel ‖ nu spun că prin ceea ce voi explica acum voi caracteriza o ştiinţă foarte

înaltă, vreau să caracterizez numai aspectul de bază. Înalta ştiinţă nu poate fi clădită aşa cum clădim calculul diferenţial şi integral pe baza matematicii elementare, ci ea trebuie clădită pe mânuirea practică a ceea ce dascălul sau educatorul face în şcoală cu aceste linii orientative, simple, elementare.

În epoca noastră materialistă, când se vorbeşte în mod obişnuit despre viaţa sufletească umană, oamenii îşi spun, dacă mai admit că există suflet ‒ fiindcă s-a vorbit deja despre o psihologie, despre o ştiinţă a sufletului fără suflet ‒, deci, dacă se mai admite că există suflet, oamenii spun: ei bine, sufletul este ceva ce poate fi perceput pe cale lăuntric-sufletească şi el are legătură, într-un anumit fel ‒ aici nu vreau să mă adâncesc în aspectele filosofice ‒, cu întregul trup uman. Da, dacă ne uităm prin psihlogia noastră atât de excelent elaborată, constatăm că astăzi viaţa sufletească: gândire, simţire, voinţă, este raportată, în cea mai largă măsură, la sistemul nervos al omului. Viaţa nervoasă ‒ se spune ‒ este aceea care revelează din punct de vedere trupesc viaţa sufletească, este acel element corporal care are legătură cu viaţa sufletească.

Tocmai aceasta este afirmaţia care, în urmă cu treizeci şi cinci de ani, mi s-a dovedit a fi neadevărată, în măsura în care, din viaţa sufletească a omului matur ‒ subliniez în mod deosebit acest lucru, fiindcă nu voi putea vorbi despre copil fără să-l înţelegem mai întâi pe omul matur ‒, numai gândirea, activitatea de reprezentare, este legată în mod nemijlocit de sistemul nervos. Numai viaţa nervoasă are de-a face cu reprezentarea.

Simţirea nu este legată direct de sistemul nervos, ci de ceea ce poate fi numit sistemul ritmic al omului, ritmul, ritmul respirator, ritmul circulaţiei sanguine în raporturile minunate dintre ele. Cifrele sunt, bineînţeles, aproximative; ele se individualizează la fiecare om, dar, în general, omul matur are o respiraţie la 4 bătăi ale pulsului. Acest raport interior dintre ritmul respirator şi ritmul pulsului şi raportarea lor la viaţa ritmică mai extinsă a omului constituie viaţa ritmică a fiinţei umane, cea de a doua natură, alături de natura capului, de natura nervilor. Sistemul ritmic se extinde şi asupra acelui ritm pe care-l avem prin faptul că trecem alternativ prin starea se somn şi starea de veghe. Şi acesta este un ritm al vieţii, din care prea adeseori noi facem, în viaţa actuală, un non-ritm, dar este şi el un ritm. Şi mai există multe asemenea ritmuri în viaţa umană. Viaţa omului nu este clădită doar pe viaţa nervilor, ci şi pe această viaţă ritmică. Şi la fel de direct cum este legată de viaţa nervilor facultatea gândirii, de acest sistem ritmic se leagă simţirea.

Nu este adevărat că simţirea se manifestă direct în viaţa nervilor, ci simţirea se manifestă direct în sistemul ritmic. Şi când începem să ne reprezentăm propriul nostru sistem ritmic, când ne reprezentăm sentimentele noastre, atunci ne percepem sentimentele prin intermediul nervilor, sub formă de reprezentări, la fel cum percepem în planul exterior lumina, culorile. Prin urmare, simţirea are indirect legătură cu sistemul nervos. Direct, ea are legătură cu viaţa ritmică şi, pur şi simplu, nu înţelegem omul dacă nu ştim cum respiră, în ce raport se află respiraţia sa faţă de circulaţia sângelui şi cum se exprimă în om acest întreg ritm, când copilul se înroşeşte şi păleşte atât de uşor, toate câte sunt legate de viaţa ritmică şi care se sedimentează apoi în pasiunile copilului, în senzaţiile şi sentimentele de iubire ale copilului. Dacă nu ştim ce anume trăieşte în mod nemijlocit în viaţa ritmică şi ce este doar proiectat în sus, în viaţa nervilor şi devine astfel reprezentare, atunci nu-l înţelegem pe om. Nu-l înţelegem pe om dacă spunem: Viaţa sufletească are legătură cu viaţa nervilor, fiindcă, din viaţa sufletească, numai viaţa de gândire este legată cu viaţa nervilor.

Tot ceea ce spun aici e spus pe bază de percepţie nemijlocită, aşa cum i se oferă ea facultăţii de percepţie spirituală. Pentru această percepţie spirituală nu există dovezi în acelaşi sens în care ele există pentru gândirea pur intelectuală. Dar orice om care primeşte percepţia într-un mod lipsit de prejudecăţi poate s-o şi verifice, cu ajutorul minţii lui umane sănătoase şi, mai ales, a ceea ce ştiinţa exterioară are de spus în legătură cu aceste lucruri.

Pot să adaug foarte bine la cele spuse deja: o mare parte a muncii care mi-a revenit, în cursul celor treizeci şi cinci de ani în care am avut sarcina de a verifica schiţa iniţială a concepţiei despre această structură a naturii umane, aşa cum o prezint eu în prezent, a constat în a căuta în toate ramurile ştiinţelor naturii în general, în fiziologie, în biologie, dacă lucrurile acestea pot fi verificate şi din punctul de vedere al ştiinţei naturii exterioare. Eu n-aş prezenta astăzi aceste lucruri, dacă n-aş fi procedat aşa. Şi se poate arăta foarte bine că unele dintre afirmaţiile mele pot fi dovedite şi de pe poziţiile ştiinţelor actuale ale naturii, cu metodele de astăzi.

Avem apoi, pe lângă viaţa de gândire şi de sentiment, viaţa de voinţă. Şi această viaţă de voinţă, la rândul ei, nu depinde direct de sistemul nervos, ci ea este legată în mod nemijlocit de metabolismul uman şi de mişcările umane. Metabolismul este legat foarte strâns şi intim de mişcare. Studiaţi tot ceea ce devine metabolismul unui om care nu se mişcă în mod just cu membrele sale. Eu alătur aici sistemul mişcării şi sistemul metabolic drept cea de a treia parte a organizării umane. De aceste sisteme este legată în mod nemijlocit viaţa voinţei.

Orice manifestare de voinţă din viaţa omului este însoţită de o formă anume a proceselor metabolice. Voinţa este legată de metabolism într-un mod mult mai direct decât gândirea, să zicem. Bineînţeles, omul trebuie să aibă un metabolism sănătos, ca să poată avea o gândire sănătoasă. În mod direct, însă, gândirea este legată de o cu totul altă activitate, de activitatea din sistemul nervos, diferită de activitatea metabolică, pe când voinţa omului este legată în mod nemijlocit de metabolism. Iar noi trebuie să cunoaştem şi acest fapt, că voinţa este legată de metabolism. Dacă ne facem reprezentări despre propria noastră voinţă, dacă reflectăm asupra voinţei, atunci activitatea metabolică se proiectează asupra sistemului nervos. Voinţa acţionează asupra sistemului nervos numai în mod indirect. Pentru perceperea propriei noastre activităţi de voinţă, avem ceea ce se dezvoltă în sistemul nervos cu privire la voinţă.

Şi astfel, dacă-l înţelegem pe om în mod real, avem legăturile dintre viaţa sufletească şi fizicul omului. Activitatea de gândire din sfera sufletească se manifestă în fizic drept activitate nervoasă; simţirea din suflet se manifestă în fizic în ritmul sistemului respirator, al sistemului circulator ‒ anume direct, nu indirect, ocolind pe la sistemul nervos, nu prin sistemul nervos. Activitatea de voinţă se manifestă în natura fizică a omului în planul unui metabolism mai subtil. Are o importanţă esenţială să cunoaştem procesele metabolice subtile care au loc mereu în om, ca un fel de proces de ardere, când este dezvoltată o activitate de voinţă.

Dacă avem aceste noţiuni, pe care le-am putut prezenta acum doar în liniile lor principale ‒ prin aplicarea lor, care va rezulta pentru noi în zilele următoare, ele ne vor deveni clare în toate amănuntele ‒, dacă avem aceste linii orientative elementare, ni se deschid ochii pentru tot ceea ce ne întâmpină şi în natura de copil. Fiindcă în natura de copil încă nu este aşa. De exemplu, copilul este în întregime organ de simţ, de fapt el este în întregime cap, aşa cum am arătat deja.

Este deosebit de interesant, pentru o percepţie care ţine de cunoaşterea spirituală, să vadă cum copilul simte gustul într-un cu totul alt mod decât omul matur. Omul matur, implicând deja percepţia gustativă în reprezentare, simte gustul pe limbă şi se lămureşte astfel asupra calităţii gustative a unei substanţe. Copilul ‒ mai ales în primele săptămâni de viaţă ‒ percepe gustul cu întreg corpul. Organul gustativ străbate întregul organism. Copilul percepe gustul cu stomacul, îl mai simte încă şi atunci când lichidul alimentar a fost preluat de vasele limfatice şi trece în tot organismul. Când suge la pieptul mamei, copilul este străbătut în întregime de senzaţia gustativă. Este ceea ce ne arată că, aş spune, copilul e străluminat în întregime de senzaţia gustativă, de un element sufletesc pe care mai târziu nu-l mai avem în tot trupul, ci numai în cap.

Învăţăm astfel să privim copilul mic, dar şi copilul mai mărişor, dacă ştim că unul dintre copii se înroşeşte mai uşor într-o împrejurare sau alta, că celălalt se face palid într-o împrejurare sau alta, că un al treilea copil ajunge într-o anumită stare de agitaţie sufletească să îşi mişte membrele cu uşurinţă; un alt copil păşeşte apăsat, altul face doar paşi mici şi uşori etc. Dacă avem aceste linii fundamentale, astfel încât putem şti unde îşi are sediul un lucru sau altul, în sistemul metabolic, exprimându-se din punct de vedere sufletesc în voinţă, sau în sistemul ritmic, exprimându-se din punct de vedere sufletesc în simţire, sau în sistemul nervos, exprimându-se din punct de vedere sufletesc în gândire, atunci învăţăm să-l observăm pe copil, de-abia atunci ştim încotro să ne îndreptăm ochii.

Veţi fi ştiind cu toţii că există unii oameni care studiază anumite lucruri la microscop. Ei văd la microscop lucruri minunate; dar există şi alţi oameni care încă nu ştiu să privească la microscop; ei se uită, dar oricât l-ar regla, nu văd nimic. Trebuie mai întâi să înveţi să vezi, învăţând mai întâi să mânuieşti instrumentul prin care vrei să priveşti. După ce ai învăţat să te uiţi la microscop, vezi lucrurile respective. Nu vezi nimic dintr-un om, dacă n-ai învăţat să-ţi orientezi în mod just ochii spirituali, ochii sufleteşti, în direcţia a ceea ce corespunde gândirii sau simţirii sau voinţei. Orientarea ochilor acesta este lucrul care ar trebui provocat, în felul descris, la dascălii de la Şcoala Waldorf. Fiindcă e necesar ca dascălii să ştie mai întâi cum stau lucrurile cu copiii şi apoi vor putea să dezvolte modul just de a gândi şi simţi, iar din modul just de a gândi şi a simţi se poate dezvolta pe urmă o muncă la clasă justă. A fost necesar să fac mai întâi această prezentare a tripartiţiei fiinţei umane, pentru ca să ne putem înţelege mai bine în legătură cu diferitele măsuri şi metode educative concrete.

Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

CONFERINŢA A IV-A

Oxford, 19 august 1922 [Nota 9]

S-ar putea naşte impresia că arta educativă despre care ne-am propus să vorbim aici vrea să ne scoată din sfera vieţii practice şi să ne ducă într-un tărâm pur spiritual, situat departe de ea, ca şi cum dezvoltarea omului ar urma să fie deplasată prea mult în direcţia spiritualului. Aşa ar putea să pară după consideraţiile făcute până acum, şi care au prezentat, cum era necesar, baza spirituală a ceea ce educatorul trebuie să-şi însuşească drept fundament cognitiv al muncii sale. Fiindcă, de fapt, tocmai acea artă educativă care trebuie să fie realizată cu ajutorul concepţiei despre lume prezentate aici tinde spre ţelurile cele mai practice ale vieţii. De ce s-a vorbit aici mai întâi şi mai întâi despre partea spirituală a fiinţei umane? Pentru că în cadrul acestei concepţii despre lume tot ceea ce se spune în legătură cu spiritualul are drept scop, în primul rând, să dea răspuns la întrebarea: cum dezvoltăm la vârsta copilăriei şi adolescenţei organismul fizic uman, prin munca educativă justă, efectuată în mod conştient, pe o bază spirituală?

La început, s-ar putea chiar să pară că există o mare contradicţie în faptul că o concepţie despre lume orientată spre spiritual acordă cea mai mare importanţă, la început de tot, în arta educativă, dezvoltării organismului fizic. Dar vom găsi că această contradicţie se rezolvă în măsura în care vom fi atenţi la ceea ce va trebui să spunem aici în continuare, în conferinţele ce urmează, pe tema educaţiei. Aceste conferinţe vor înlătura contradicţia mai uşor decât nişte afirmaţii succinte care ar putea fi date aici. Deocamdată vom observa numai că, de fapt, când vorbim în epoca prezentă despre problemele educaţiei, ne aflăm într-o situaţie foarte ciudată. Căci dacă suntem de părere că în munca educativă multe ar trebui schimbate, spunem implicit, de fapt, că ne găsim pe noi înşine extraordinar de prost educaţi. Şi acum, în pofida acestei educaţii proaste pe care ne-o constatăm noi înşine, pe care o criticăm atât de mult, pretindem că ştim foarte bine cum se face o educaţie justă! Acesta este primul aspect care aduce o contradicţie în toate discursurile reformatoare pe tema artei educative.

Al doilea aspect este ceva care, dacă vorbim despre arta educativă, ne umple întotdeauna, aş spune, cu un uşor sentiment de ruşine. Fiindcă, atunci când vorbim, ştim că ne aflăm în faţa unui auditoriu. Spunem în ce fel trebuie să se facă educaţia şi că ea trebuie să se facă altfel decât se obişnuieşte în epoca actuală. De fapt, spunem întotdeauna: voi toţi sunteţi prost educaţi. Ba chiar apelăm la cei prost educaţi, pentru ca în ei să se nască părerea că educaţia ar trebui să se facă mai bine. Presupunem deci că atât vorbitorul cât şi auditorii ştiu de fapt foarte bine cum trebuie să se facă educaţia, deşi ei înşişi se simt extraordinar de prost educaţi.

Ei da, aceasta este o contradicţie. Dar o contradicţie dată de viaţa însăşi. Ea poate fi rezolvată numai de către acel mod de a concepe arta educaţiei care este reprezentat aici. Cineva poate să ştie extraordinar de bine ce-i lipseşte educaţiei, şi ce anume ar trebui să fie mai bine în ea, după cum putem şti că un tablou e bine pictat, fără a fi fost în măsură să dezvoltăm noi înşine vreodată facultăţile necesare pentru a picta un tablou atât de frumos. Un om înzestrat cu sensibilitate va considera întotdeauna că e în măsură să înţeleagă calităţile unui tablou de Rafael; dar, dacă nu e pictor, nu va afirma că e în măsură să şi picteze un tablou în stilul lui Rafael. Da, ar fi foarte bine dacă în epoca actuală oamenii ar gândi aşa. Dar ei nu gândesc deloc aşa în ceea ce priveşte cunoştinţele artei educative, pe care pot să le aibă; ci ei încep imediat să spună şi în ce fel ar trebui să se facă educaţia. Dar asta e ca şi cum un om care nu pictează şi nici nu poate deveni pictor, aflându-se în faţa unui tablou prost pictat, s-ar apuca să arate cum ar trebui el pictat, ca să iasă bine.

În cadrul acestor expuneri se vorbeşte pe baza următorului punct de vedere: nu e suficient să ştii, în general, ce înseamnă a face bine educaţie; cine vrea să fie educator sau dascăl trebuie să-şi însuşească şi îndemânarea tehnică, ceea ce ţine în mod specific de arta educaţiei, la fel cum face artistul în domeniul artei sale. Trebuie să avem un sentiment care să ne spună că e necesar să primim în conştienţa noastră modalitatea practică de a preda şi educa. De aceea am încercat să explic mai întâi, în conferinţa precedentă, linia de bază elementară a acomodării ochilor, legată de această facultate; şi aş vrea să continui acele consideraţii. Fiindcă ceea ce sunt pentru pictor observarea şi modul de folosire a formei şi culorii este, pentru educatorul-artist, cunoaşterea fiinţei spirituale a omului.

Uşor se poate spune: în cursul vieţii, omul se dezvoltă în sensul predispoziţiilor sale şi prin adaptarea la mediul său; el se dezvoltă în aşa fel încât în viaţa sa ajung să se dezvăluie în mod succesiv forţele pe care le are ca predispoziţii şi cele dobândite. Dar atâta nu e suficient. Din conferinţa precedentă se poate vedea că omul este o fiinţă tripartită, că gândirea lui este legată, în organism, de sistemul nervos, şi anume cu totul în sensul unei dependenţe fizice. Simţirea este legată de sistemul ritmic, în special de sistemul respirator şi de sistemul circulator; iar sistemul voinţei are drept bază fizică sistemul metabolismului şi al mişcării.

Aceste trei sisteme existente în om se dezvoltă în aşa fel încât fiecare are un alt ritm şi la fiecare din ele punctul culminant al dezvoltării sale cade în altă perioadă de vârstă. În prima perioadă de vârstă, care durează până la schimbarea dinţilor ▮ am spus-o deja ▮, copilul este în întregime, într-un sens mai mult sau mai puţin simbolic, un organ de simţ. S-ar putea spune că este în întregime cap; şi întreaga sa dezvoltare porneşte din sistemul neuro-senzorial. Acolo se află locurile de unde izvorăsc forţele dătătoare de formă ale întregului organism. Sistemul neuro-senzorial împânzeşte, ca actor principal, întreg organismul; şi toate impresiile lăsate de lumea exterioară acţionează străbătând întreg organismul, pe când mai târziu, în viaţă, ele acţionează în mod fizic numai la periferia sistemului senzorial, dar în restul corpului acţionează numai în mod sufletesc.

Am putea spune aşa: omul matur este organizat în aşa fel încât lumina, cu efectele ei fizice, se opreşte în ochi şi trimite mai departe în organism doar reprezentarea luminii, străbătută de sentiment. La copil, fiecare globulă de sânge este influenţată în interiorul ei de către lumină, în mod fizic. În orice caz, aceste influenţe nu trebuie înţelese în sensul că ele ar putea fi percepute prin metode fizice grosiere. Copilul mai este încă dăruit într-un cu totul alt mod acţiunii acelor esenţe eterice, care mai târziu în viaţă nu mai acţionează decât la suprafaţa trupului, în organele de simţ, pentru ca omul să poată dezvolta în interiorul lui cu totul altceva. Până la schimbarea dinţilor, copilul

este, în tot organismul său, organ de simţ; omul care s-a mai maturizat este organ de simţ la periferia fiinţei sale, iar în interior este suflet. Observaţi aceste lucruri în detaliile lor concrete. Un om adult care se află mult în preajma unui copil foarte mic, a unui sugar, devine, ca om, cu toate trăirile sale interioare, educatorul copilului. Să presupunem că în preajma copilului se află un om plin de griji, care chiar are motive să se îngrijoreze. La omul matur ceea ce există ca efect fizic al acestor griji sufleteşti se revelează numai într-o măsură foarte redusă în constituţie, mimică şi mişcările corpului său. Când avem griji, gura noastră este întotdeauna cam uscată. Iar dacă, la anumiţi oameni, grija sau îngrijorarea intră în obişnuinţă, dacă se permanentizează, atunci aceşti oameni umblă prin lume având întotdeauna gura uscată, limba cleioasă, un gust amar pe limbă; chiar şi cu o uşoară greutate de a respira. La omul matur, aceste stări fizice sunt doar nişte subtonuri de-abia simţite ale vieţii.

Copilul care creşte în preajma adultului este însă un imitator chiar şi al celor mai slabe stări fizice prin care trece educatorul. El se pliază cu totul pe expresia fizionomică, pe ceea ce percepe, pe felul cum omul matur vorbeşte, plin de îngrijorare, cum acesta simte grijile ce-l apasă, pentru că un copil este în întregime organ de simţ. Între omul matur şi copil au loc nişte interacţiuni imponderabile. Dacă adultul este apăsat de o grijă, care este de natură sufletească, dar se revelează în stările fizice rezultate de aici, copilul, ca imitator, percepe consecinţele fizice şi îşi plăsmuieşte propria fiinţă interioară conform cu acestea, la fel cum ochiul se pătrunde de efectele luminii. Copilul primeşte în el un gest interior, o mimică interioară, care se revelează sub forma limbii cleioase, a gustului amar. În întreg organismul lui se dezvoltă o copie constituţională a trăirii fizice existente în omul adult. Copilul preia paloarea de pe chipul alungit al omului apăsat de griji, dar nu poate să preia încă în sine conţinutul sufletesc al îngrijorării; el imită numai consecinţa fizică a îngrijorării. Iar rezultatul este că, la copil, constituţia lui fizică este luată imediat în stăpânire de forţele spirituale dătătoare de formă care-şi au sediul în sistemul neuro-senzorial. Organele interne fizice şi cele mai subtile se clădesc în sensul copiei fizice a îngrijorării pe care copilul a primit-o în interiorul lui. Şi un asemenea copil va avea un organism predispus spre îngrijorare, care mai târziu va şi primi cu îngrijorare impresiile vieţii, care nu ar avea aceeaşi influenţă asupra unei alte constituţii.

Şi astfel, copilul devine un om îngrijorat, fiind educat în acest sens de către organismul lui fizic. Dacă vrem să fim educatori adevăraţi, trebuie să avem cunoştinţe de acest fel despre influenţele mai subtile care există în viaţă. Pentru dascăl şi pentru educator, ele sunt condiţiile preliminare, la fel cum este, pentru pictor, darul de a observa efectele de culoare.

Aşa se desfăşoară viaţa copilului până în perioada schimbării dinţilor. În interiorul uman al copilului se dă o luptă lăuntrică. Vom reuşi să ne formăm o judecată corectă asupra acestei lupte numai prin cunoaşterea spirituală a lumii şi a omului. Este, văzută mai mult din punct de vedere exterior, o luptă între însuşirile omului moştenite prin ereditate şi adaptarea la lumea care-l înconjoară în timp ce e copil mic.

Omul se naşte având anumite însuşiri ereditare. Poate să vadă acest lucru oricare dintre aceia care sunt în stare să observe copilul în primele zile şi în primii ani din viaţa sa. Despre aceasta se vorbeşte mult şi în ştiinţa oficial recunoscută; şi se caută să se studieze prin observaţie exterioară detaliile raportului de transmitere a însuşirilor pe cale ereditară.

În prima copilărie, ereditatea e lucrul cel mai important; dar din ce în ce mai mult şi mai mult apare procesul de adaptare a omului la lumea din jur. Treptat, însuşirile ereditare sunt transformate în aşa fel încât omul nu mai poartă în el doar ceea ce i-a fost transmis de la părinţii şi strămoşii săi, ci în aşa fel încât el este deschis, prin toate simţurile sale, prin sufletul lui, prin întregul său spirit, lumii din jurul său. În caz contrar, el va deveni un om care încremeneşte într-o fiinţă străină de lume, un om care vrea numai ceea ce este în sensul însuşirilor sale ereditare şi care este în opoziţie cu lumea din jurul lui. Gradul de bucurie pe care ar putea s-o aibă din partea vieţii, dacă n-ar fi aşa, este diminuat.

Dar noi trebuie să educăm oameni capabili să aibă impresii, receptivi la tot ceea ce se întâmplă în lume, oameni care, dacă văd ceva nou, sunt în stare să-şi modifice sentimentele, judecăţile, în funcţie de acel element nou. Doar asemenea oameni nu vor rămâne închişi în interiorul lor, căutându-se mereu numai pe ei, doar asemenea oameni vor ieşi în mod liber şi deschis în faţa lumii; şi numai aceasta îl face pe om apt să acţioneze în viaţă împreună cu lumea şi cu ceilalţi oameni.

Va exista darul just de a observa aceste lucruri în acel educator şi dascăl care-şi formează modul de a gândi şi simţi pe baza cunoaşterii omului spiritual, în felul indicat în expunerea precedentă. Trebuie să putem observa în toate amănuntele cum, în primii ani ai vieţii copilului, ereditatea dă o luptă interioară cu procesul de adaptare la lume.

Încercaţi o dată să studiaţi, cu întreaga dăruire faţă de cunoaştere a omului, minunatul proces care are loc în perioada în care prima serie de dinţi este înlocuită de a doua. Prima serie de dinţi este ceva moştenit. Ei arată aproape ca şi când ar fi inutilizabili pentru lume, din punct de vedere exterior. Şi peste fiecare dintre aceşti dinţi moşteniţi se aşterne treptat un alt dinte. În cadrul acestui proces este folosită forma primului dinte; dar forma celui de-al doilea, care rămâne apoi pentru toată viaţa, devine cu totul altfel, el este adaptat lumii. Ceea ce are loc astfel cu dinţii la această vârstă, se petrece cu întreg organismul copilului. Schimbarea dinţilor este numai un simptom al altor procese care, în orice caz, nu stau chiar aşa deschise în faţa ochilor. În perioada schimbării dinţilor, copilul se transformă dintr-o fiinţă a eredităţii într-o fiinţă a lumii. Când se naşte în lume, omul poartă în el un organism moştenit pe cale ereditară. În cursul primilor şapte ani din viaţa sa, el îmbracă peste acesta un organism nou. Acest întreg proces, fiind un proces fizic, este totodată efectul lucrării desfăşurate de spiritualul şi sufletescul existente în copil. Un om care acţionează în preajma copilului, în calitate de educator, trebuie să încerce să îndrume şi să conducă acest spiritual-sufletesc în aşa fel încât el să nu se dezvolte în direcţia contrară organismului sănătos, ci în direcţia acestuia. Prin urmare, în calitate de educatori, e necesar să ştim ce trebuie să se întâmple din punct de vedere spiritual-sufletesc cu copilul, pentru ca acesta să îmbrace peste organismul ereditar un organism sănătos. Trebuie să facem ceea ce e necesar pentru spiritualul copilului şi să ştim că tocmai prin aceasta îngrijim fizicul în mod just, pentru că spiritualul devine astfel plăsmuitorul fizicului. Dacă urmăriţi mai departe un gând pe care l-am amintit în introducerea acestei conferinţe, veţi ajunge să înţelegeţi şi următorul lucru: Intrăm într-o clasă, în calitate de dascăl, de educator. Nu trebuie să ne imaginăm, firește, că suntem unul dintre oamenii cei mai inteligenţi din lume. Avem voie să ne imaginăm, cel mult, că suntem relativ inteligenţi. Aceasta îl face în mod sigur pe dascăl să aibă un mod de a gândi cu adevărat sănătos. Dacă intrăm în clasă având o asemenea conştienţă, trebuie să ne spunem: printre copiii pe care-i am de educat, s-ar putea să fie unul foarte inteligent, unul care în viaţă va fi mult mai inteligent decât mine. Dacă pe copilul predispus să devină cândva mult mai inteligent decât suntem noi înşine am vrea să-l educăm numai până la acel grad de inteligenţă pe care-l avem noi înşine, înseamnă că l-am educa în aşa fel încât el ar rămâne în urma a ceea ce ar fi putut deveni. Dar aşa ceva nu e voie să se întâmple, în nici un caz! Corect este să-l educăm pe cel predispus la o asemenea inteligenţă în aşa fel încât mai târziu în viaţă el să devină mult mai inteligent decât suntem noi înşine. Trebuie să ştim educa în aşa fel încât să dezvoltăm nişte predispoziţii pe care noi înşine nu le avem deloc. Dar aceasta înseamnă: există în om ceva ce noi, ca educatori sau dascăli, nu-l putem sesiza deloc. Este ceva în faţa căruia trebuie să stăm cu o sfioasă veneraţie; şi care se dezvoltă, prin arta educativă, fără să-l introducem de la noi în copil, ca pe o copie a propriilor noastre facultăţi. Dar aceasta ne conduce spre răspunsul just la întrebarea care a fost pusă adineaori.

Când stăm în viaţă, ca oameni maturi, ştim adeseori extraordinar de bine ce ar fi just să facem; dar nu putem să facem aşa. Nu simţim în noi forţa necesară pentru aceasta. Uneori în om zace foarte ascuns ceea ce-l face să fie lipsit de forţă în faţa a ceea ce ar trebui să facă. O

cunoaştere adevărată a omului ne spune atunci că organismul fizic este de vină, că în el zace ceva cum ar fi imitarea îngrijorării, pe care am caracterizat-o. Această imitare s-a integrat organismului; a luat naştere o orientare în viaţă automată, bazată pe obişnuinţă, sub influenţa organismului fizic. Dar se poate întâmpla ca lumea să ceară de la acel om ceva care nu corespunde absolut deloc organizării sale marcate de îngrijorare, care a apărut din cauza relaţiilor avute cu educatorul său. Omul respectiv trebuie să poarte povara ţinutei organismului marcat de îngrijorare, dobândite în copilărie. Dacă vrem să practicăm arta educaţiei, e necesar să ştim să privim în intimitatea unor asemenea corelaţii subtile ale vieţii. Dacă înţelegem în mod just acest lucru, ne vom spune: înainte de toate, cel care educă şi predă are sarcina de a modela corpul omului cât de sănătos poate fi el modelat; adică, de a cultiva în spiritualitatea copilului tot ceea ce face ca, mai târziu în viaţă, organizarea fizică a omului să constituie un obstacol cât mai mic în calea a ceea ce vrea spiritul. Aşadar, se cere de la educator să se comporte în exercitarea artei sale ca şi grădinarul care sădeşte în sol o plantă şi o îngrijeşte. El nu poate să toarne în forţele de creştere ale plantei nimic din propria sa fiinţă. Trebuie doar să-i dea plantei ocazia de a-şi scoate la lumină forţele ei proprii. Arta educaţiei trebuie să constea deci în faptul că educatorul creează şi caută ocaziile în care copilul se poate dezvolta în mod liber. Ea va oferi atunci şi posibilitatea ca un copil să dezvolte nişte predispoziţii mult mai înalte decât acelea ale dascălului şi ca organismul fizic al copilului să nu devină copia organismului dascălului său.

În ce măsură înţelegerea entităţii spirituale a omului poate servi drept temelie în cultivarea organismului fizic, se vede şi dacă studiem puţin treapta de evoluţie atinsă în prezent de cunoaşterea naturalist-ştiinţifică. Se poate spune, în general, că o înţelegere justă a acestei cunoaşteri ne arată în multe domenii, fără a cădea în prada cine ştie căror iluzii fantasmagorice, că ştiinţa schiţată aici despre latura spirituală a lumii se dovedeşte a fi continuarea necesară a ştiinţelor naturii. Această necesitate nu e observată atât timp cât gândirea naturalist-ştiinţifică este umplută numai cu rezultatele observaţiilor făcute asupra naturii şi ale experimentelor mecanice. Dar cu cunoştinţele rezultate de aici nu se poate crea o bază pentru educarea fiinţei umane. Fiindcă în om procesele naturale sunt ridicate pe o treaptă superioară de către forţele spirituale.

Luaţi un fapt izolat. Este extraordinar de important ceea ce constată, de exemplu, medicul englez Dr. *Clifford Allbutt* [Nota 10], pe baza cercetărilor făcute de el în legătură cu influenţa îngrijorării asupra dezvoltării anumitor organe interne, de pildă rinichii. Oamenii care trăiesc mult sub apăsarea îngrijorării prezintă după un anumit timp o pipernicire a funcţiilor renale. Un rezultat atât de frumos din domeniul ştiinţelor naturii ne conduce pe calea cercetării laturii spirituale a lumii. Dar această cale trebuie parcursă în continuare. Iar acest lucru se poate face numai prin metodele spiritual-ştiinţifice. Prin ele, omul întreg este perceput ca entitate spirituală, în mod concret, şi de-abia în acest fel asupra unui asemenea fenomen izolat descoperit de ştiinţele naturii va cădea lumina justă. În arta educaţiei ne putem folosi de asemenea fenomene izolate oferite de ştiinţele naturii numai dacă le privim de pe acea poziţie de unde imaginea totală a omului se dovedeşte a fi aceea a unei entităţi spiritual-sufleteşti. Dar tot de pe această poziţie privim şi activitatea organismului fizic, sub influenţa spiritualului. Având o asemenea înţelegere, ne comportăm just în preajma copilului.

Tragismul erei noastre orientate spre materialism constă în faptul că, din punct de vedere exterior, ea descoperă multe fenomene fizice, dar nu are legătura dintre ele, care se află în spiritual. Cunoaşterea epocii noastre îşi îndreaptă toate privirile spre aspectele fizice ale lumii; dar îi lipseşte posibilitatea de a înţelege importanţa părţii fizice, materiale a realităţii. Ştiinţa orientată spre materialism nu poate să înţeleagă tocmai importanţa lumii materiale. A cerceta lumea materiei fără a poseda simţul pentru spiritual, care de-abia el pune în lumină aspectele materiale, este echivalent cu a tatona într-o cameră întunecoasă. Ştiinţa despre spiritual va arăta pretutindeni tocmai felul cum spiritualul acţionează asupra lumii fizice. În cazul în care cunoaşterea va acţiona în această direcţie, oamenii nu vor venera, drept spirit, nişte lucruri mistice, văzute ca în vis, ci va urmări spiritul în cadrul lumii materiale, până la nivelul celor mai mărunte procese. Fiindcă numai dacă recunoaştem spiritul drept principiul creator, care prduce pretutindeni materia, cultivăm o cunoaştere adevărată, nu dacă venerăm, ca mistici, un spirit abstract, care tronează în înalturi de nori şi, în rest vedem toate cele materiale într-o existenţă nespirituală.

Trebuie să pătrundem cu privirea în întregime felul cum în copilul foarte mic, cam până pe la şapte ani, activitatea neuro-senzorială, activitatea ritmică, activitatea respirator-circulatorie, interacţionează peste tot, dar în aşa fel încât activitatea neuro-senzorială domină totul. La copil, ritmul respiraţiei, al mişcării sângelui, al metabolismului, sunt nişte procese care pot fi întrezărite în esenţa lor numai dacă le vedem legănându-se necontenit în activitatea lui neuro-senzorială.

Când copilul priveşte un chip brăzdat de semnele îngrijorării, acesta acţionează asupra lui, în primă instanţă, ca impresie senzorială. Dar ea sare dincolo, în sfera respiraţiei sale, şi de aici în aceea a întregului său aparat metabolic şi de mişcare.

Dacă avem de educat un copil aflat cam în perioada ce urmează schimbării dinţilor, deci după ce el a împlinit deja şapte ani, în el nu mai predomină, ca înainte, sistemul neuro-senzorial. Din acest moment, sistemul neuro-senzorial se separă într-o măsură destul de mare de restul activităţii corporale; el se orientează mai mult spre lumea exterioară. Merge mai mult spre periferia organizării fizice.

În şcoala elementară avem copii aflaţi între procesul de schimbare a dinţilor şi pubertate. Aici trebuie să ştim: noi acţionăm cu întreaga muncă de predare şi educare în special asupra sistemului ritmic. Orice facem cu copilul în scopul de a acţiona asupra altui sistem în afară de cel ritmic, este greşit. Dar ce acţionează oare asupra sistemului ritmic şi în acesta? Acţionează ceea ce se apropie de om drept activitate de modelare artistică şi drept muncă artistică.

Gândiţi-vă la faptul că de sistemul ritmic este legat tot ceea ce ţine de muzică. Muzica trăieşte în ritm, care se prelungeşte până în sistemul ritmic al omului însuşi. Însuşi omul interior devine liră, vioară. Întregul său sistem ritmic îşi întipăreşte ceea ce dezvoltă din punct de vedere muzical vioara, pianul.

La fel cum este cu muzica, este şi cu sculptura şi pictura, într-un mod mai subtil şi mai intim. Şi armoniile de culoare, melodiile culorilor sunt vieţuite ca ecou în interiorul omului, drept procese interioare ale sistemului organic ritmic.

Dacă vrem să stăm în mod just alături de copil, în calitate de educatori, de dascăli, trebuie să ştim că la această vârstă e necesar să-i prezentăm copilului într-un mod artistic întregul material de predat. Pentru şcoala elementară este esenţial să modelăm întreaga predare în aşa fel încât să ne adresăm sistemului ritmic al copilului. Cu întreaga muncă de predare şi educare trebuie să ne comportăm alături de copil în aşa fel încât, sub impresia comportamentului nostru, acesta să-şi dezvolte sistemul ritmic în mod liber şi armonios.

Cât de puţin se are azi în vedere acest lucru reiese din faptul că în domeniul ştiinţelor naturii se caută să se ajungă la nişte rezultate nespus de valoroase în legătură cu organizarea copilului, care sunt interpretate fără a se ţine seama de spiritual şi sunt folosite apoi în munca la clasă.

În psihologia experimentală se fac tot felul de experienţe. Ea caută să afle cât de repede oboseşte copilul când desfăşoară o activitate sau alta şi se caută să se organizeze munca la clasă conform cu aceste cunoştinţe referitoare la oboseală. În calitate de cunoştinţe naturalist-ştiinţifice, rezultatele psihologiei experimentale sunt foarte bune şi valoroase. Dar avem voie să le aplicăm de-abia dacă le vedem în lumina

unei cunoaşteri a entităţii spirituale umane.

Nu vreau să obiectez aici nimic împotriva excelentelor experimente ale ştiinţelor naturii făcute în acest domeniu. Dacă priveşti însă întreaga problemă în lumina gândirii spirituale, îţi spui: dacă un copil aflat între perioada schimbării dinţilor şi pubertate oboseşte într-un anumit grad, atunci tu nu ai acţionat în modul just asupra sistemului său ritmic, ci ai acţionat asupra unui alt sistem. Fiindcă o viaţă întreagă sistemul ritmic nu oboseşte. Inima bate de-a lungul întregii vieţi, ziua şi noaptea. Omul oboseşte sub influenţa intelectualismelor sale şi a sistemului metabolismului şi mişcării. Dacă ştim că la vârsta caracterizată trebuie să acţionăm asupra sistemului ritmic, atunci ne dăm seama şi că experimentele asupra oboselii arată unde am acţionat nejust, unde n-am avut în vedere în suficientă măsură sistemul ritmic. Dacă găsim în clasă un copil care a obosit prea tare, trebuie să ne spunem: tu trebuie să faci ceva pentru a-ţi modela predarea în aşa fel încât ea să nu aibă un efect de obosire asupra copilului. Dacă nu gândim în mod spiritual, vom voi să combatem oboseala prin tot felul de alte mijloace, dar nu vom avea grijă s-o evităm prin forma pe care o dăm muncii la clasă.

Nu este important să ieşim azi în public şi să spunem: Ştiinţa noastră despre natură nu e bună; trebuie s-o combatem. Omului cu gândire spirituală nici nu-i dă prin minte aşa ceva. Dar el spune: pentru a aplica în viaţă cunoştinţele date de ştiinţele naturii noi avem nevoie tocmai de punctele de vedere superioare. Iar ceea ce a fost arătat aici mai mult despre latura fizică a vieţii, mai mult pentru un aspect al vieţii, domneşte şi în domeniul sufletesc şi în fiinţa morală a omului.

Am spune: tocmai faptul că putem să-l facem treptat pe copil să dezvolte în el în mod just impulsuri morale este cea mai mare, cea mai importantă problemă a educaţiei. Dar noi nu introducem în copil impulsuri morale dacă-i dăm porunci, dacă-i spunem: să faci asta; asta trebuie să se întâmple aşa, aşa e bine ❙ şi dacă, apelând la intelectul lui, vrem să-i dovedim că un lucru trebuie să se întâmple şi că e bine aşa. Nici dacă-i spunem: asta e ceva rău, asta e ceva bun, asta să nu faci ❙ şi vrem să-i dovedim că acel lucru e rău. Felul cum se raportează omul în mod intelectual la bine şi la rău, la întreaga ordine morală a lumii, trebuie să se trezească mai întâi. Şi el se trezeşte de-abia când, la pubertate, sistemul ritmic şi-a adus deja servciile esenţiale la întreaga dezvoltare umană a copilului şi viaţa intelectuală a devenit matură să se manifeste din plin. În om apar, cu forţa necesară, impulsurile morale juste numai dacă, ajuns la maturitate, vieţuieşte mulţumirea interioară de a-şi putea forma el însuşi o judecată morală, în contact cu existenţa. Nu se cere de la noi să-i transmitem copilului judecăţi morale, ci ni se cere să cultivăm germenii din care să se formeze propriile sale forţe morale. Acest lucru îl realizăm cel mai puţin dacă-i transmitem copilului porunca gata făcută. Îl realizăm însă dacă acţionăm oferind noi înşine un model de urmat sau punând în faţa copilului modele demne de a fi urmate. Daţi-i copilului imagini care să ilustreze în mod concret binele, descriind figuri de oameni care au fost sau sunt buni în mod real, ori asemenea figuri create cu ajutorul fanteziei. În acest fel, în copil, sistemul ritmic trăieşte percepând binele şi vibrând împreună cu el. Copilul trăieşte în tălăzuirea în sus şi în jos a unor sentimente care continuă să vibreze în mod subtil în sistemul ritmic. Şi, prin faptul că la copilul de această vârstă sistemul ritmic este deosebit de activ, avem posibilitatea de a trezi sentimente de plăcere sau neplăcere faţă de faptele bune sau rele. Nu apelăm la intelectul copilului, ci la simpatia sa faţă de bine, care apare în faţa sufletului său sub formă de imagine, şi la antipatia faţă de rău. Prin aceasta sufletul este pregătit ca mai târziu, la vârsta potrivită, judecata bazată pe sentiment să se poată maturiza, devenind judecată a intelectului. Aici nu se cere să-i transmitem copilului acel "Tu trebuie", ci se cere să trezim în el o judecată estetică, în aşa fel încât lui să-i placă binele, să aibă simpatie faţă de el, şi să simtă neplăcere, antipatie faţă de ceea ce e rău, atunci când simţirea sa se află în faţa unor fenomene morale.

Este o mare deosebire între situaţia în care procedăm aşa cum am arătat acum şi aceea în care acţionăm asupra intelectului, prin poruncile formulate în mod intelectualist, pentru care copilul ar trebui să se trezească de-abia mai târziu, când a trecut deja de vârsta educaţiei şi urmează să devină un om pe care-l educă viaţa. Facem să se pipernicească ceva în organizarea umană, dacă nu-l pregătim pe om în aşa fel încât la momentul potrivit să simtă bucuria lăuntrică de a se trezi în ceea ce priveşte forţa morală. Dacă procedăm altfel decât în modul descris, copilul nu se va trezi pentru viaţa morală, ci, la vârsta corespunzătoare, nu va putea să aibă decât o amintire abstractă a ceea ce are valabilitate pentru alţi oameni drept comandament moral. Îi dăm copilului pregătirea justă în perioada ritmică a vieţii sale, dacă reuşim să-i trezim plăcerea estetică faţă de bine şi neplăcerea estetică faţă de rău, fiindcă în sentimentul estetic zace germenele din care trebuie să se dezvolte gândirea intelectuală. O judecată intelectuală dezvoltată direct este ca o floare tăiată de pe tulpina şi rădăcina ei.

Dacă, trezindu-se după ce pubertatea a luat sfârşit, copilul nu are decât amintirea unor judecăţi intelectual-morale gata făcute, el se va simţi încătuşat lăuntric, asemeni unui sclav. Poate el nu-şi va spune că în interiorul lui este un sclav, dar în tot restul vieţii îi va lipsi acea trăire nespus de importantă în viaţă, care se exprimă în sentimentul nedesluşit: moralitatea s-a trezit în mine în contact cu viaţa însăşi; judecata morală mi-am dezvoltat-o eu însumi; ea este a mea.

Dacă vrem ca mai târziu în viaţă omul să poată avea o asemenea bucurie lăuntrică, trebuie să ştim că nu realizăm acest lucru printr-o predare abstractă a moralei, că el trebuie pregătit în mod just.

Vedeţi deci că în munca educativă şi instructivă esenţial este felul cum procedăm. Şi se poate spune, atât pentru viaţa orientată mai mult spre lumea exterioară, cât şi pentru viaţa orientată mai mult spre lumea morală, că noi desfăşurăm o muncă de educare şi instruire justă numai dacă educatorul poate observa, bazându-se pe înţelegerea spiritualului, ceea ce are loc, de-a lungul diferitelor perioade de vârstă, în sistemul neuro-senzorial, în sistemul ritmic, în sistemul respirator-circulator şi în sistemul metabolismului şi al mişcării, în fiecare în parte şi în interacţiunea dintre cele trei sisteme. Trebuie să ştim să ne cufundăm, pornind din spirit, în physis, şi să putem observa cum spiritul se tălăzuieşte şi urzeşte necontenit în fizic.

În primă instanţă, când trebuie să cauţi cunoaşterea naturii umane, în scopul artei educativ-instructive, în viaţa practică esenţialul este modul de a gândi şi simţi, dispoziţia sufletească existentă în dascăl, în cel care educă, tocmai prin faptul că el are o concepţie despre lume înrădăcinată în viaţa spirituală. Căci o asemenea concepţie, dacă a fost cucerită în mod cinstit, nu rămâne un simplu sistem de gânduri, ci este însoţită de un anumit mod de a gând şi a simţi. Şi noi ne putem da seama cel mai bine ce mod de a gândi şi a simţi este incitat în oameni dacă ne îndreptăm privirile spre mulţi dintre contemporanii noştri.

Epocile trecutului au avut, desigur, aspectele lor foarte întunecate, şi n-ar trebui să dorim resuscitarea multora dintre ideile şi mentalităţile pe care le-au avut oamenii în acele vremuri apuse; dar cel ce priveşte, având o anumită intuiţie, în viaţa istorică a omenirii, va putea să vadă totuşi: cât de multă bucurie lăuntrică a pătruns în oameni de la viaţa lor spirituală de atunci şi cât de tare, în mulţi oameni ai epocii noastre, peste întreaga bucurie de a trăi şi siguranţă în viaţă se aştern grele întrebări-enigmă legate de sensul existenţei, şi este numai din cauză că e absentă o asemenea viaţă spirituală. Omenirea actuală nu ştie decât într-o măsură foarte redusă să-şi dea răspuns la marile întrebări lăuntrice ale destinului, care se dezvoltă în suflet, chinuindu-l, când acesta îşi îndreaptă privirile spre lume. Dacă un om este foarte nefericit în sufletul lui, nefericit pe bună dreptate, există întotdeauna posibilitatea de a-şi îndrepta privirile spre ceva din Cosmos, pentru a găsi o compensaţie la nefericirea sa. Dar o asemenea compensaţie poate fi creată numai dacă omul poate găsi în sufletul lui, la momentul potrivit, ceva care să aducă această compensaţie. O relaţie interioară cu lumea spirituală ne poate ajuta întotdeauna să găsim aşa ceva. Dar nu o concepţie despre lume orientată exclusiv spre lumea fizică. Omul epocii prezente nu este însă destul de puternic pentru a-şi căuta mângâierea în contemplarea Cosmosului, atunci când viaţa sa personală îl copleşeşte. De ce? Din cauză că astăzi omul găseşte prea puţine ocazii să manifeste în el însuşi, prin educaţia sa, prin dezvoltarea sa, ceea ce am putea numi: sentiment al recunoştinţei faţă de ceea ce

spiritul cosmic i-a dat omului.

De fapt, toate sentimentele noastre mai înalte ar trebui să poată începe cu sentimentul fundamental al recunoştinţei pentru faptul că lumea cosmică ne-a născut din ea şi ne-a transpus în sânul ei. O concepţie despre lume, o filosofie care se limitează la nişte concepţii abstracte, fără a fi plină de recunoştinţă, în viaţa de sentiment, faţă de Cosmos, nu este o filosofie completă. Este o filosofie care dă de lucru capului, fără a antrena însă trăirile întregului organism uman. Este o activitate a capului, care nu poate încălzi restul organismului, care nu-l face pe om fericit, ci nefericit. Fiindcă ea se dezvoltă ca un corp străin, ca o tumoare sufletească. Capitolul final al oricărei filosofii ar trebui să ducă la acest sentiment de recunoştinţă faţă de puterile Cosmosului. Şi chiar dacă autorul nu spune în mod direct acest lucru, el ar trebui să fie trezit în cititor. Dar sentimentul de recunoştinţă amintit ar trebui să trăiască mai ales în dascăl, în educator. Orice om trebuie să-l aibă, în mod instinctiv, dacă i-a fost încredinţat un copil spre educare. De altfel, acesta este primul lucru important la care se ajunge printr-o cunoaştere spirituală: în noi apare recunoştinţa pentru faptul că avem un copil de educat. Veneraţie faţă de fiinţa plină de mister a copilului, veneraţia şi recunoştinţa nu pot fi despărţite în acest punct ❙ trebuie să constituie începutul modului de a gândi şi a simţi cu care educatorul se apucă de treabă. Există o singură dispoziţie faţă de copil care ne dă impulsurile juste în munca de educare şi predare; şi anume, tocmai faţă de copil, dispoziţia religioasă.

Faţă de multe lucruri avem sentimente religioase. Avem un sentiment religios pentru floarea de pe câmp, dacă o lăsăm să acţioneze asupra noastră drept creatură a ordinii divin-spirituale a lumii. Avem un sentiment religios pentru fulger, când îşi face zig-zagurile prin nori, dacă putem simţi că el este situat în sânul ordinii divin-spirituale a lumii. Aşa trebuie să simţim, mai ales, când din poala adâncă a ordinii cosmice ne vine în întâmpinare, sub forma unui copil, cea mai înaltă revelaţie din câte pot exista, prin care ni se spune ce este lumea. În această dispoziţie zace unul dintre impulsurile cele mai importante ale tehnicii educaţiei.

Tehnica educaţiei este o altă tehnică decât aceea care este aplicată la lucruri nespiritualizate. Tehnica educaţiei presupune că educatorul face tot ceea ce face pe baza unor impulsuri religios-morale. Putem avea acest sentiment şi în faţa unui copil cu predispoziţii proaste. Atunci nu ne vom îndrepta spre el cu antipatie, ci cu un sentiment tragic.

Acum, poate că cineva va spune: în epoca actuală, în care unele dintre lucrurile mai puţin esenţiale sunt luate într-un mod atât de groaznic de obiectiv, mai există oameni care consideră că este nepotrivit să fii obligat să ai sentimente religioase faţă de un copil care poate că se manifestă ca un adevărat neisprăvit (Nichtsmutz). Se spune: cum să am un sentiment tragic faţă de un copil care se manifestă ca un neisprăvit? În epoca noastră cu o mentalitate atât de groaznic de obiectivă, unii părinţi chiar recunosc că copiii lor sunt nişte neisprăviţi, pe când mai demult nu se obişnuia aşa ceva; pe atunci fiecare copil era "cuminte" în ochii părinţilor săi. Şi aceasta era chiar o dispoziţie mai bună decât cea din zilele noastre.

Totuşi, în noi se poate naşte o dispoziţie tragică dacă primim în clasă, ca dar al ordinii divin-spirituale a lumii, ba chiar ca pe o entitate căzută din sfera supremei revelări a acesteia, un copil greu de educat. Dacă putem vieţui un asemenea tragism, tocmai un asemenea sentiment ne va face să trecem cu bine de momentele grele ale artei educative.

Dacă suntem în stare să primim cu recunoştinţă şi un copil cu constituţia rău făcută şi dacă putem avea un sentiment tragic şi dacă putem dezvolta chiar din acest sentiment tragic impulsul faptelor noastre, de-abia atunci simţim adevărata recunoştinţă faţă de ordinea divin-spirituală a lumii, fiind în măsură să înţelegem chiar şi răul ca fiind ceva divin, chiar dacă aici înţelegerea este complicată.

Recunoştinţa este sentimentul fundamental care trebuie să-l străbată pe cel ce predă, pe cel ce educă, în prima perioadă a copilăriei, care ţine până la schimbarea dinţilor, atunci când se află faţă în faţă cu dezvoltarea copilului.

Un element nou apare în a doua perioadă de viaţă. Acea dezvoltare a copilului care este clădită pe sistemul ritmic cere ca întreaga activitate desfăşurată de educator să aibă un caracter artistic. Nu vom realiza niciodată ceea ce trebuie să acţioneze în ambianţa copilului, dacă nu suntem în stare să îmbibăm dispoziţia religioasă faţă de copil, care trebuie să existe şi în continuare, de o iubire intensă faţă de actele noastre educative, faţă de activitatea noastră educativă. Fiindcă în această iubire pulsează forţa care-l face pe educator să desfăşoare o activitate ce va fi resimţită de către copil drept iubitor-estetică.

Între perioada schimbării dinţilor şi pubertate, în copil nu lucrează nimic din ceea ce nu are drept suport, în educator, iubirea faţă de arta educativă însăşi. Ceea ce facem cu iubire, în calitate de educatori, este resimţit de copilul aflat în această perioadă de vârstă drept ceva ce el trebuie să-şi însuşească, dacă vrea să devină om.

De la intelectul singur nu poate proveni nici o artă educativă, ci numai şi numai de la ceea ce recunoştinţa şi iubirea caracterizate îi revelează muncii educative.

În cadrul artei educative pe care încercăm s-o realizăm în Şcoala Waldorf din Stuttgart, ne interesează mult mai mult ce fel de om este dascălul, decât ce îndemânare tehnică în mânuirea unor metode de învăţământ abstracte şi-a însuşit el pe cale intelectuală. Dascălul nu trebuie să poată iubi numai copilul, el trebuie să-şi poată iubi metoda, deoarece copilul se dezvoltă prin punerea în activitate a acestei metode. Şi acest din urmă lucru este esenţialul. A fi îndrăgostit de o metodă fiindcă este a ta ❙ aşa ceva nu poate fi bun pentru educator. El trebuie să-şi iubească metoda văzând ce devine copilul. Doar a iubi copiii ❙ nici aşa ceva nu e suficient ca să fii un dascăl bun; dascălul trebuie să iubească munca de predare, el trebuie să iubească munca educativă şi să le iubească în acea obiectivitate care se revelează în fiinţa copilului ❙ acestea sunt lucrurile pe care ni le însuşim dacă pornim la îndeplinirea misiunii noastre pe o bază spirituală referitoare la educarea fizică, sufletească şi morală. Iar dacă avem, ca mod de a gândi şi simţi, iubirea justă pentru munca educativă, pentru predarea la clasă, atunci vom forma copilul, până la pubertate, în aşa fel încât îl vom putea încredinţa pentru tot restul vieţii libertăţii şi folosirii libere a intelectului său.

Dacă l-am primit pe copil cu o veneraţie religioasă, dacă l-am educat până la pubertate cu iubire faţă de munca educativă, atunci vom putea avea şi trăirea justă faţă de omul în devenire: a-l avea alături de noi, în libertate, ca pe unul de o seamă cu noi. Dacă suntem în situaţia de a desfăşura în continuare o muncă educativă asupra omului, vom putea acţiona acum, faţă de fiinţa devenită liberă, de la intelect la intelect. Dacă educăm în felul descris, fără a atinge prea devreme ceea ce trebuie să se dezvolte în mod liber, dacă lăsăm ca spiritul să se trezească treptat prin ceea ce facem în calitate de educatori, atunci omul, după ce a atins maturitatea sexuală, îşi va resimţi propria fiinţă drept ceva pe cale de a se trezi, iar momentul trezirii va fi izvorul unei forţe ale cărei ecouri vor fi resimţite de-a lungul întregii vieţi.

Să nu ne spunem: tu trebuie să torni în sufletul copilului un lucru sau altul, ci: tu trebuie să nutreşti veneraţie faţă de spiritul lui. Tu nu poţi dezvolta acest spirit, el se dezvoltă singur. Ţie îţi revine doar sarcina de a da la o parte obstacolele din calea dezvoltării sale şi să-i aduci aproape lucrurile care-l fac să evolueze. Tu poţi da la o parte obstacolele care stau în calea spiritului în planul fizic şi puţin şi în planul sufletesc. Ceea ce spiritul trebuie să înveţe, el învaţă prin faptul că tu iei din calea lui aceste obstacole. Chiar şi în cea mai fragedă tinereţe, spiritul se dezvoltă în contact cu viaţa. Dar viaţa lui este ceea ce noi, ca educatori, facem să existe în ambianta din jurul său. Misiunea

educatorului este cea mai mare negare de sine. El trebuie să trăiască alături de copil în aşa fel încât spiritul copilului să-şi poată aduce la înflorire viaţa lui proprie, în simpatie, prin contactul cu viaţa educatorului. Nu avem voie, în nici un caz, să vrem să facem din copil o copie a propriei noastre fiinţe. Nu e voie ca în el să trăiască mai târziu, chiar şi dincolo de anii şcolii şi educaţiei, sub formă de constrângere, de tiranie, ceea ce a existat în educatorul său. Trebuie să fim în stare să educăm în aşa fel încât să dăm la o parte obstacolele fizice şi sufleteşti pentru ceea ce, dintr-o ordine divină a lumii, vrea să intre ca element nou în lume, prin copii, în fiecare epocă istorică, şi să-i creăm copilului o ambianţă prin care spiritul său să poată intra în viaţă în deplină libertate.

Cele trei reguli de aur ale artei educativ-instructive, care trebuie să fie pentru orice dascăl, pentru orice educator, modul său propriu de a gândi şi a simţi, impulsul întreg al muncii sale, pe care el nu are voie să le posede doar sub o formă intelectuală, ci care trebuie să fie luate în stăpânire de omul întreg, aceste trei reguli de aur trebuie să fie:

Recunoştinţă religioasă faţă de lume, care se revelează în copil, unită cu conştienţa faptului că copilul este o enigmă divină, pe care noi trebuie s-o dezlegăm, cu arta noastră educativă.

O metodă educativă practicată cu iubire, prin care copilul se educă în mod instinctiv în contact cu propria noastră fiinţă, în aşa fel încât să nu periclităm libertatea copilului, care trebuie respectată şi acolo unde ea este elementul inconştient al forţei organice de creştere.

Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

CERCETAREA LUMILOR SUPRASENSIBILE

Oxford, 20 august 1922

Vreau să dau curs invitaţiei atât de amabile de a vorbi astăzi aici [Nota 11], spunându-vă câte ceva despre felul cum se poate ajunge prin cercetare nemijlocită la acea cunoaştere spirituală ale cărei consecinţe pentru educaţie constituie obiectul expunerilor de faţă. Remarc de la bun început că astăzi voi avea de vorbit în special despre metoda prin care se poate pătrunde, cercetând, în lumile suprasensibile. În plus, trebuie să spun în introducere că tot ceea ce am de prezentat astăzi se referă în sens strict la cercetarea lumilor spirituale, suprasensibile, nu la înţelegerea cunoştinţelor suprasensibile. După ce au fost cercetate şi sunt comunicate, cunoştinţele suprasensibile pot fi înţelese cu mintea umană sănătoasă obişnuită, dacă această minte umană sănătoasă nu-şi pierde receptivitatea nepărtinitoare prin faptul că porneşte de la ceea ce numim, când este vorba de lumea senzorială exterioară, dovezi, deducţii logice ş.a.m.d. Numai din cauza acestor obstacole se afirmă adesea că rezultatele cercetării suprasensibile nu pot fi înţelese de cel ce nu poate deveni el însuşi cercetător în lumile suprasensibile.

Ceea ce urmează să fie comunicat aici este obiectul aşa-numitei cunoaşteri iniţiatice, al acelei cunoaşteri care în vremurile mai vechi din evoluţia omenirii a fost cultivată într-o formă întru câtva diferită de cea pe care trebuie s-o cultivăm noi, în epoca noastră. Nu trebuie să scoatem din nou la suprafaţă ❙ am spus-o deja în celelalte conferinţe ❙ lucruri vechi, ci trebuie să păşim pe calea de cercetare a lumilor suprasensibile sub semnul gândirii şi simţirii epocii noastre. Şi aici, tocmai în ceea ce priveşte cunoaşterea iniţiatică, esenţialul este să realizăm o reorientare principială în întreaga noastră dispoziţie sufletească.

Cel care posedă cunoaşterea iniţiatică nu se deosebeşte de acela care posedă o altă cunoaştere, în sensul actual al cuvântului, doar prin faptul că cunoaşterea sa iniţiatică ar fi, cum s-ar putea crede, o treaptă superioară a cunoaşterii obişnuite. În orice caz, la cunoaşterea iniţiatică se ajunge pe baza cunoaşterii obişnuite; această bază trebuie să existe, dacă vrem să ajungem la cunoaşterea iniţiatică. Dar apoi e necesară o orientare principială, astfel încât posesorul cunoştinţelor iniţiatice trebuie să privească lumea dintr-un cu totul alt punct de vedere, decât este ea privită fără această cunoaştere. Pot cuprinde într-o formulare simplă deosebirea principială dintre cunoaşterea iniţiatică şi cunoaşterea obişnuită. În cunoaşterea obişnuită, omul este conştient de gândirea sa, în general, de trăirile sale lăuntric-sufleteşti, prin care obţine cunoaşterea ca subiect al cunoaşterii. De exemplu, el gândeşte şi crede că prin gânduri ajunge să cunoască ceva. În acest caz, când se percepe pe sine drept om care gândeşte, el este subiectul. El caută obiectele, făcând observaţii în natură, observând viaţa oamenilor, făcând experimente. El caută întotdeauna obiectele. Obiectele trebuie să se apropie de el; obiectele trebuie să i se predea, astfel încât el să le poată cuprinde cu gândurile sale, astfel încât să-şi poată aplica asupra lor gândirea. El este subiectul; ceea ce se apropie de el sunt obiectele.

La omul care caută cunoaşterea iniţiatică, survine o cu totul altă orientare. El trebuie să-şi dea seama că el, ca om, este obiectul, şi el trebuie să caute pentru acest obiect "om" subiectul. Prin urmare, trebuie să apară situaţia diametral opusă. În cunoaşterea obişnuită omul se simte drept subiect, caută obiectele din afara lui. În cunoaşterea iniţiatică, omul însuşi este obiectul şi el caută pentru acest obiect subiectul corespunzător; respectiv, în cunoaşterea iniţiatică veritabilă subiectele apar apoi de la sine. Dar acesta este obiectul unei cunoaşteri care apare mai târziu.

Vedeţi, deci, este ca şi cum ar trebui să înţelegem deja prin simple definiţii noţionale că în cunoaşterea iniţiatică trebuie să fugim din noi înşine, trebuie să devenim ca plantele, pietrele, ca fulgerul şi tunetul, care devin pentru noi obiecte. În cunoaşterea iniţiatică ieşim, într-un anumit sens, din noi înşine, devenim obiect şi căutăm subiectele corespunzătoare. Dacă-mi este îngăduit să mă exprim într-un mod oarecum paradoxal, aş spune, tocmai având în vedere gândirea: în cunoaşterea obişnuită noi gândim asupra lucrurilor. În cunoaşterea iniţiatică, trebuie să aflăm cum suntem gândiţi noi în Cosmos.

Toate acestea nu sunt decât nişte linii orientative abstracte, dar aceste linii orientative abstracte le veţi găsi urmărite pretutindeni, în faptele concrete ale metodei iniţiatice.

În primă instanţă, dacă vrem astăzi să primim comunicări numai de la cunoaşterea iniţiatică modernă, valabilă pentru epoca actuală, această cunoaştere iniţiatică porneşte de la gândire. Viaţa de gândire trebuie să fie total dezvoltată, dacă vrem să ajungem astăzi la cunoaşterea iniţiatică. Putem educa viaţa de gândire într-o măsură deosebită dacă ne adâncim în evoluţia ştiinţelor naturii din ultimele secole, mai ales din secolul al XIX-lea. Oamenii au atitudini diferite în ceea ce priveşte această cunoaştere naturalist-ştiinţifică. Unii îşi însuşesc cunoştinţele furnizate de ştiinţele naturii, ascultă ei înşişi ❙ cu o anumită naivitate, aş spune ❙ spunându-se că fiinţele organice au evoluat de la cele mai simple, mai primitive, până sus, la om. Îşi formează idei cu privire la această evoluţie şi se uită prea puţin la ei înşişi, la faptul că au acum o idee, că acum, văzând procesele exterioare, dezvoltă în ei înşişi ceva care este viaţa de gândire.

Cel care nu-şi poate însuşi cunoştinţele naturalist-ştiinţifice fără a se privi pe sine însuşi în mod critic, trebuie să se întrebe, în orice caz: ce înseamnă ceea ce fac eu însumi, urmărind o fiinţă după alta, de la cele nedesăvârşite până la ceea ce este desăvârşit? Sau, el trebuie să-şi pună întrebarea: când fac matematică, când dezvolt matematica, eu formez gânduri exclusiv din interiorul meu. În adevăratul sens al cuvântului, matematica este o fantasmă pe care o scot din mine însumi. Pe urmă, eu aplic această fantasmă asupra lucrurilor exterioare şi se potriveşte. Şi aici ajungem la marea întrebare, de-a dreptul tragică pentru omul care gândeşte: cum stau lucrurile cu ceea ce eu aplic în cazul oricărei cunoaşteri, cu gândirea însăşi?

Nu putem afla cum stau lucrurile cu gândirea, oricât de mult am reflecta; fiindcă în acest caz gândirea rămâne mereu în acelaşi loc, ne

învârtim mereu numai în jurul axei pe care ne-am format-o deja. Trebuie să facem ceva cu gândirea. Trebuie să facem cu gândirea ceea ce am descris, drept meditaţie, în cartea ***Cum dobândim cunoştinţe despre lumile superioare?***

În legătură cu meditaţia, nu trebuie să gândim în mod "mistic", dar nici uşuratic. meditaţia trebuie să fie ceva absolut clar în sensul dat de noi astăzi acestui cuvânt. Dar ea este totodată ceva care cere răbdare şi energie sufletească interioară. Şi, înainte de toate, ea cere ceva ce nimeni nu-i poate da unui alt om: ea cere ca noi să ne putem promite ceva nouă înşine şi să ne ţinem de cuvânt. Când omul începe să facă meditaţii, prin aceasta săvârşeşte singura faptă cu adevărat liberă din viaţa umană. În noi există mereu tendinţa spre libertate, o bună parte din libertate am şi înfăptuit-o deja. Dar, dacă reflectăm bine, vom constata: într-o privinţă, suntem dependenţi de ereditate, în alte privinţe, de educaţia primită, iar în al treilea rând, şi de viaţa noastră. Întrebaţi-vă în ce măsură am fi în stare să părăsim dintr-o dată ceea ce ne-am însuşit prin ereditate, educaţie şi prin viaţă? Ne-am vedea situaţi aproape cu totul în faţa unui neant, dacă am vrea să părăsim dintr-o dată toate acestea. Dar dacă ne propunem să facem dimineaţa şi seara meditaţie, pentru a învăţa treptat să privim în lumea suprasensibilă, putem să omitem în fiecare zi această activitate. Nimic nu ne opreşte. Şi experienţa arată, de altfel, că majoritatea celor care se apucă de viaţa meditativă cu intenţii foarte mari, o părăsesc foarte curând. În această privinţă, suntem cu totul liberi. A medita este un act esenţialmente liber. Dacă putem, totuşi, să rămânem fideli nouă înşine, dacă ne promitem ❙ nu altuia, ci doar nouă înşine, că vom rămâne fideli activităţii meditative, atunci aceasta este în sine o forţă uriaşă în viaţa sufletească, pur şi simplu, faptul de a putea să ne rămânem fideli nouă înşine.

Ei bine, după ce am spus toate acestea, aş vrea să atrag atenţia asupra felului cum se face meditaţia, în formele ei cele mai simple. Astăzi nu mă pot ocupa, bineînţeles, decât de aspectele principiale.

Începem prin a aşeza în centrul conştienţei noastre o reprezentare oarecare sau un complex de reprezentări. Nu interesează deloc conţinutul acestui complex de reprezentări; dar el trebuie să fie nemijlocit, adică să nu reprezinte nici un fel de reminiscenţe din amintirea noastră sau alte lucruri asemănătoare. Este bine, de aceea, dacă nu-l luăm din tezaurul amintirilor noastre, ci cerem de la cineva care are mai multă experienţă în meditaţie să ne dea el ceva de meditat; nu pentru că un asemenea om ar vrea să ne sugestioneze într-un fel sau altul, ci pentru că atunci putem fi siguri că ceea ce medităm este nou pentru noi. La fel de bine putem să luăm o carte veche oarecare, pe care în mod absolut sigur n-am citit-o încă, şi să căutăm o propoziţie de meditat. Esenţialul este să nu scoatem din subconştient şi din inconştient o propoziţie care ne va copleşi apoi. Aşa ceva nu este clar şi controlabil, fiindcă aici se amestecă tot soiul de resturi afective. Propoziţia noastră trebuie să fie la fel de clară şi controlabilă cum este o teoremă a matematicii.

Să luăm ceva foarte simplu, propoziţia: în lumină trăieşte înţelepciunea. ❙ În primă instanţă, nu putem examina deloc dacă ea este adevărată. Este o imagine. Dar nu se cere să ne ocupăm de conţinutul ca atare al propoziţiei în vreun alt fel decât contemplându-l în mod lăuntric-sufletesc, zăbovind cu conştienţa asupra lui. La început, nu vom reuşi să zăbovim cu conştienţa asupra unei asemenea propoziţii decât un timp foarte scurt. Dar acest timp va deveni din ce în ce mai lung şi mai lung.

Care este esenţialul aici? Esenţialul este să ne adunăm la un loc întreaga noastră fiinţă sufletească, pentru a concentra asupra acelui singur conţinut tot ceea ce există în noi drept forţă a gândirii, drept putere de a simţi. Exact la fel cum muşchii braţelor devin puternici dacă lucrăm cu ei, devin puternice şi forţele sufleteşti, prin faptul că le aplecăm mereu şi mereu asupra unui conţinut. Pe cât posibil, acest conţinut ar trebui să rămână acelaşi de-a lungul multor luni sau chiar ani. Fiindcă forţele sufleteşti trebuie să se fortifice mai întâi, ca să poată desfăşura o muncă veritabilă de cercetarea spirituală.

Dacă perseverăm astfel, va veni odată ziua, aş spune, ziua cea mare, în care facem o observaţie absolut precisă, observaţia că treptat trăim într-o activitate sufletească absolut independentă de trup. Şi mai observăm un lucru: înainte eram dependenţi de trup cu întreaga noastră gândire şi simţire, cu activitatea de reprezentare eram dependenţi de sistemul neuro-senzorial, cu simţirea ❙ de sistemul circulator ş.a.m.d.; acum ne simţim trăind într-o activitate sufletesc-spirituală care este cu totul independentă de orice activitate trupească. Şi observăm că de acum înainte ajungem în situaţia de a pune în vibraţie în cap ceva care înainte ne rămăsese absolut inconştient. Căci facem acum o descoperire ciudată. Descoperim în ce constă deosebirea dintre starea de somn şi starea de veghe. Această deosebire constă în faptul că, atunci când suntem în stare de veghe, în întregul organism uman vibrează ceva, numai în cap nu: ceea ce în restul organismului uman este în mişcare, aici se află în stare de repaos.

Veţi înţelege mai bine despre ce este vorba, dacă vă voi atrage atenţia asupra faptului că noi, ca oameni, nu suntem aceste trupuri robuste, solide, aşa cum credem de obicei. Căci suntem formaţi, cam în proporţie de 90%, din lichid, iar componentele solide, care constituie doar o proporţie de 10%, sunt cufundate în acest lichid, înoată în el. Aşa că despre partea solidă a fiinţei umane nu putem vorbi decât într-un sens aproximativ. În proporţie de 90%, noi suntem apă, dacă pot spune astfel. Şi, într-o anumită proporţie, în această apă pulsează aerul, iar în acesta, căldura.

Dacă vă reprezentaţi astfel că omul, care este în cea mai mică măsură un corp solid, constă în mare parte din apă, aer şi din căldura care vibrează în acesta, nu veţi mai găsi atât de incredibilă afirmaţia că în noi există ceva şi mai subtil. Voi numi corp eteric acest ceva mai subtil. Corpul eteric este mai subtil decât aerul. Este atât de subtil, încât ne străbate fără ca în viaţa obişnuită să ştim de existenţa lui. Corpul eteric este acela care, în stare de veghe, se află în permanentă mişcare, într-o mişcare regulată, în tot restul trupului uman, cu excepţia capului. În cap, corpul eteric este lăuntric imobil.

În timpul somnului, situaţia este alta. Somnul începe ❙ şi continuă apoi în acelaşi fel ❙ prin faptul că corpul eteric începe să se pună în mişcare şi în cap. Aşa că în timpul somnului noi avem în întreaga noastră fiinţă, în cap şi în restul organismului, un corp eteric aflat în mişcare lăuntrică. Iar când visăm, să zicem, la trezire, atunci mai percepem, trezindu-ne, ultimele mişcări ale corpului eteric. Ele ni se prezintă sub formă de vise. Când ne trezim, noi mai percepem ultimele vibraţii ale corpului eteric din regiunea capului; în cazul unei treziri bruşte, acest lucru nu poate să aibă loc.

Cine meditează mult timp în felul descris ajunge treptat în situaţia de a forma imagini în corpul eteric aflat în stare de repaos din regiunea capului. În cartea citată, eu le numesc imaginaţiuni. Şi aceste imaginaţiuni pe care le vieţuim în corpul eteric, independent de corpul fizic, sunt prima impresie suprasensibilă pe care o putem avea. Ea ne aduce apoi în situaţia de a putea face abstracţie cu totul de corpul nostru fizic şi de a ne privi viaţa înapoi, până la naştere, în acţiunile ei, în mişcările ei, ca într-o imagine. Fenomenul descris adeseori de cei ce s-au scufundat sub apă şi au fost gata să se înece: că îşi văd viaţa în mod retrospectiv, sub formă de imagini în mişcare, poate fi dezvoltat aici în mod sistematic, în aşa fel încât în ele putem vedea toate rezultatele vieţii noastre pământeşti actuale.

Primul lucru pe care ni-l dă cunoaşterea iniţiatică este posibilitatea de a contempla propria noastră viaţă sufletească. Este, în orice caz, altfel decât se presupune de obicei. De obicei se presupune în mod abstract că această viaţă sufletească este ceva ţesut din reprezentări. Când o descoperim sub adevărata ei înfăţişare, ea este ceva creator, ea este, totodată, cea care a lucrat în copilăria noastră, care ne-a modelat creierul în mod plastic, cea care pătrunde tot restul trupului şi face ca în el să existe o activitate plastică, modelatoare, creând în fiecare zi starea noastră de veghe, ba chiar şi activitatea noastră digestivă.

Acest ceva activ din organism îl numim corpul eteric al omului. Nu este un corp spaţial, ci un corp temporal. De aceea puteţi descrie corpul eteric ca formă spaţială numai dacă sunteţi conştienţi de faptul că faceţi acelaşi lucru ca în cazul în care pictaţi un fulger de pe cer. Când pictaţi fulgerul, pictaţi, bineînţeles, doar un moment; fixaţi pe pânză acel moment. Corpul eteric uman poate fi fixat sub o formă spaţială tot numai într-un moment al lui. În realitate, noi avem un corp fizic spaţial şi un corp temporal, un corp eteric, aflat în permanentă mişcare. Şi are sens să vorbim despre acest corp temporal, pe care-l contemplăm ca pe o mare retrospectivă unitară ce se întinde până în momentul naşterii noastre, din clipa în care ajungem în situaţia de a face această descoperire. Este primul lucru pe care-l putem descoperi, în primă instanţă, în noi înşine, drept predispoziţii suprasensibile.

Ce se întâmplă în evoluţia sufletului sub influenţa unor procese sufleteşti de felul celor descrise, se vede mai ales din întreaga schimbare a dispoziţiei sufleteşti, a constituţiei sufleteşti, la omul care caută cunoaşterea iniţiatică. Vă rog să nu mă înţelegeţi greşit. Nu spun că cel ce vine spre iniţiere apare dintr-o dată ca un om cu totul schimbat, ca şi cum ar fi altul. Dimpotrivă, cunoaşterea iniţiatică modernă trebuie să-l lase pe om în mijlocul lumii, astfel încât, chiar dacă ajunge la iniţiere, să-şi poată duce viaţa mai departe aşa cum a început-o. Dar în ceasurile şi momentele în care se ocupă cu cercetarea suprasensibilă, omul a devenit, în orice caz, prin iniţiere, altul decât cel din viaţa obişnuită.

Aş vrea să scot în evidenţă mai ales un moment important, care distinge cunoaşterea iniţiatică. Omul simte din ce în ce mai mult şi mai mult, pe măsură ce înaintează în trăirea suprasensibilului, că propria sa corporalitate îi dispare, vreau să spun: în privinţa acelor lucruri la care corporalitatea participă în viaţa obişnuită. Să ne întrebăm în ce fel iau naştere, în viaţă, judecăţile noastre. Creştem, ne dezvoltăm în perioada copilăriei. În viaţa noastră se înrădăcinează simpatia şi antipatia. Simpatie şi antipatie faţă de fenomenele naturii, simpatie şi antipatie mai ales faţă de alţi oameni. La toate acestea participă trupul nostru, corpul nostru. Noi introducem în acesta simpatia şi antipatia, care în mare măsură îşi au temeiul în procesele fizice ale trupului nostru. În momentul în care candidatul la iniţiere se înalţă în lumea suprasensibilă, el se transpune într-o lume în care această simpatie şi antipatie, legate de corporalitate, îi devin din ce în ce mai străine, în timp ce se află în suprasensibil. El iese din sfera lucrurilor de care este legat prin corporalitatea sa. Dacă vrea să-şi reia viaţa obişnuită, trebuie să intre din nou, aş spune, în simpatiile şi antipatiile sale obişnuite, lucru care în rest are loc ca ceva de la sine înţeles. Când ne trezim dimineaţa, suntem în trupul nostru, manifestăm aceeaşi iubire faţă de lucruri şi oameni, aceeaşi simpatie sau antipatie pe care le-am avut în ajun. Aceasta are loc de la sine. Dar când zăbovim în suprasensibil şi vrem să ne întoarcem la simpatiile şi antipatiile noastre, e necesar să depunem efort, trebuie, aş spune, să ne cufundăm în propria noastră corporalitate. Această ridicare din corporalitate este un fenomen care arată că am înaintat, într-adevăr, cu un pas. Apariţia unor simpatii şi antipatii mai generoase este ceva ce se integrează treptat în fiinţa iniţiatului.

Într-un anumit punct, dezvoltarea în sensul iniţierii se arată cu deosebită intensitate: este vorba de efectul memoriei, al amintirii, în timpul cunoaşterii iniţiatice. Ne vieţuim pe noi înşine în viaţa obişnuită. Memoria noastră este uneori puţin mai bună, alteori puţin mai slabă, dar ne cucerim amintirea. Avem diferite trăiri; mai târziu, ne amintim aceste trăiri. Dar cu ceea ce trăim în lumile suprasensibile nu este tot aşa. Aici putem trăi lucruri măreţe, frumoase, importante ‖ de îndată ce le-am trăit, s-a terminat. Şi trebuie să le trăim din nou, dacă e ca ele să stea din nou în faţa sufletului. Ele nu se întipăresc în memorie în modul obişnuit. Se întipăresc în memorie numai dacă transpunem mai întâi, cu mult efort, în noţiuni, ceea ce vieţuim în suprasensibil, numai dacă ne trimitem intelectul dincolo, în lumea suprasensibilă. Este un lucru foarte greu. Căci trebuie să gândim dincolo exact la fel ca şi aici, fără ca trupul să ne ajute să gândim. De aceea e necesar să ne fi fortificat înainte noţiunile, să fi devenit înainte un om cu o logică perfectă, pentru ca să nu uităm logica în momentele în care vedem în suprasensibil. Tocmai clarvăzătorii primitivi văd unele lucruri în timp ce se află dincolo, dar ei uită logica,. Aşa că tocmai când trebuie să-i comunicăm unui alt om nişte adevăruri suprasensibile, observăm această schimbare survenită în facultatea amintirii, în privinţa adevărurilor suprasensibile. Şi de aici vedem că corpul nostru fizic participă la activitatea memoriei, nu a gândirii, ci la activitatea memoriei care intră întotdeauna în sfera suprasensibilului.

Dacă-mi daţi voie să fac o remarcă personală, ea este următoarea: când ţin eu însumi conferinţe, este altfel decât atunci când se ţin conferinţe în mod obişnuit. Atunci, în majoritatea cazurilor, se vorbeşte din memorie: vorbitorul prezintă din memorie lucruri pe care le-a învăţat, pe care le-a gândit. Cel ce dezvoltă în mod real adevăruri suprasensibile trebuie să le creeze întotdeauna chiar în momentul în care le prezintă. Aşa că eu pot să ţin de treizeci, de patruzeci, de cincizeci de ori aceeaşi conferinţă, şi totuşi niciodată ea nu este pentru mine aceeaşi. Bineînţeles, aşa stau lucrurile şi în rest, dar această independenţă faţă de memorie, această transpunere într-o viaţa interioară apare într-o măsură deosebit de largă când a fost atinsă o treaptă lăuntrică a memoriei.

Cele povestite de mine acum despre facultatea de a introduce formele în corpul eteric al capului nostru, care ne dă apoi posibilitatea de a vedea corpul temporal, corpul eteric, până în momentul naşterii noastre, ne creează o dispoziţie cu totul deosebită faţă de Cosmos. Ne pierdem, ca să zic aşa, propria noastră corporalitate, dar ne simţim transpuşi cu trăirile noastre în Cosmos. Conştienţa ni se dilată în întinderile eterului. Nu mai privim nici o plantă, fără să ne cufundăm în procesele ei de creştere. O urmărim de la rădăcină până la floare. Trăim în sevele ei, în procesele ei de înflorire şi rodire. Ne putem cufunda în viaţa animalelor, potrivit cu forma lor, dar mai ales în viaţa celorlalţi oameni. Cea mai mică trăsătură sau mişcare pe care o sesizăm la un alt om ne conduce, să spunem aşa, în interiorul întregii sale vieţi sufleteşti, în aşa fel încât simţim că acum nu suntem în noi înşine, ci, în răstimpul acestei cunoaşteri suprasensibile, ne aflăm în afara noastră.

Dar trebuie să ne putem întoarce mereu-mereu ‖ acest lucru e necesar ‖ în trup, căci altfel omul este doar un mistic leneş, nebulos, un exaltat, dar nu un cunoscător al lumilor suprasensibile. Trebuie să putem trăi în lumile suprasensibile şi în acelaşi timp să ne putem transpune înapoi în viaţă, astfel încât să stăm solid pe amândouă picioarele noastre. De aceea, când expun asemenea lucruri referitoare la lumile suprasensibile, simt nevoia să subliniez întotdeauna că, după mine, pentru a fi un bun filosof, este necesar, mai mult chiar decât logica, să ştim cum se face un pantof sau o haină, să ne situăm într-un mod cu adevărat practic pe solul vieţii. De fapt, un om n-ar trebui să cugete niciodată asupra vieţii dacă nu este situat în viaţă într-un mod cu adevărat practic. Această afirmaţie este valabilă însă într-un grad şi mai înalt pentru cel ce caută cunoştinţe suprasensibile. Cunoscătorii suprasensibilului nu pot deveni nişte visători, nişte exaltaţi, nişte oameni care nu sunt în stare să stea cu amândouă picioarele pe pământ. Fiindcă atunci ne pierdem, căci trebuie într-adevăr să ieşim din noi înşine. Dar această ieşire din noi înşine nu trebuie să ne facă să ne pierdem. Pe baza unei cunoaşteri de felul celei prezentate aici a fost scrisă cartea ***Ştiinţa ocultă***.

Dar pe urmă se cere să putem înainta mai departe în această cunoaştere suprasensibilă. Şi aceasta se întâmplă dacă dezvoltăm meditaţia în continuare. La început zăbovim cu meditaţia asupra anumitor reprezentări sau complexe de reprezentări şi fortificăm astfel viaţa sufletească. Dar acest lucru nu este încă suficient pentru a intra cu totul în lumea suprasensibilă; pentru aceasta e necesar să mai exersăm şi altceva, nu doar să zăbovim asupra reprezentărilor, nu doar să ne concentrăm întreg sufletul asupra lor, ci să fim în stare să le şi alungăm afară din conştienţă atunci când vrem. După cum şi în viaţa obişnuită putem să ne îndreptăm privirile spre ceva şi apoi să le abatem în altă parte, trebuie să învăţăm şi în evoluţia suprasensibilă să ne concentrăm puternic asupra unui conţinut sufletesc şi apoi să-l putem da iarăsi afară din suflet.

Deja în viaţa obişnuită nu e uşor să faci aşa ceva. Gândiţi-vă cât de puţin este omul în măsură să-şi alunge gândurile. Uneori nişte gânduri, mai ales dacă sunt neplăcute, îl urmăresc pe om zile în şir. El nu este în stare să le alunge. Dar este cu atât mai greu s-o facem după ce ne-am obişnuit să ne concentrăm pe un gând. Un conţinut de gânduri pe care ne-am concentrat, în cele din urmă începe să ne stăpânească şi e necesar să depunem cel mai mare efort pentru a-l alunga din nou. Dar dacă am perseverat suficient de mult cu acest exerciţiu, vom reuşi să alungăm, să eliminăm din conştienţă întreaga retrospectivă a vieţii noastre, care se întinde până în momentul naşterii, întregul corp eteric, acest corp temporal, cum îl numesc eu.

Aceasta este, bineînţeles, o treaptă a evoluţiei, până la care trebuie să ajungem. Trebuie să devenim mai întâi maturi; prin eliminarea reprezentărilor meditate noi ne însuşim forţa de a da la o parte acest colos sufletesc, acest uriaş sufletesc; întregul rechin îngrozitor al vieţii noastre de până acum, dintre momentul actual şi acela al naşterii noastre ▌trebuie dat afară. Dacă reuşim să-l dăm afară, apare pentru noi ceea ce aş numi o "conştienţă mai trează". Suntem, pur şi simplu, în stare de veghe, fără ca în conştienţa trează să fie ceva. Dar pe urmă ea se umple. Exact la fel cum în plămâni năvăleşte aerul de care are atâta nevoie, acum năvăleşte în conştienţa goală, care a luat naştere în felul descris, lumea spirituală reală.

Aceasta este inspiraţia. Acum în noi se revarsă ceva care nu este o materie mai subtilă, cum s-ar putea crede, este ceva care se raportează la materie precum se raportează pozitivul la negativ. Contrariul materiei năvăleşte acum în fiinţa umană eliberată de eter. Acesta este aspectul important, că ne putem da seama: spiritul nu este doar o materie mai subtilă şi mai eterizată; nu e adevărat. Dacă spunem că materia este pozitivul, va trebuie să spunem că spiritul este, în raport cu materia, negativul. E ca şi cum eu aş avea în portofel marea avere constând din 5 şilingi. Dacă am cheltuit unul, mai am doar 4; mai cheltuiesc încă unul şi mai am doar 3 ş.a.m.d., până când nu mai am nici unul. Pe urmă pot începe să fac datorii. Când am o datorie de un şiling, am mai puţin de un şiling.

După ce, prin metoda pe care am dezvoltat-o, am dat la o parte corpul eteric, nu ajung într-un eteric şi mai subtil, ci în ceva care este opus eterului, la fel cum sunt datoriile faţă de avere. Şi de-abia acum ştiu din experienţă proprie ce este spiritul. Spiritul intră în noi prin inspiraţie, şi primul lucru pe care-l percepem acum este ceea ce era cu sufletul şi cu spiritul nostru într-o lume spirituală, înainte de naştere, respectiv, înainte de concepţie. E viaţa preexistentă a entităţii noastre spiritual-sufleteşti. Înainte am văzut-o în eter, până la momentul naşterii noastre. Acuma privim dincolo de naştere, respectiv de concepţie, în lumea spiritual-sufletească, şi ajungem să ne percepem pe noi înşine, aşa cum eram înainte de a fi coborât din lumile spirituale şi de a fi luat un corp fizic, pe linie ereditară.

Pentru cunoaşterea iniţiatică, asemenea lucruri nu sunt nişte adevăruri filosofice, pe care le născocim, ci sunt nişte experienţe trăite, dar nişte experienţe care pot fi dobândite numai dacă ne pregătim pentru ele aşa cum am arătat acum. Aşa că primul lucru de care avem parte când intrăm în lumea spirituală este adevărul despre preexistenţa sufletului uman, respectiv a spiritului uman, şi noi învăţăm acum să privim veşnicul în mod nemijlocit.

De multe secole omenirea europeană a privit veşnicia mereu numai într-o direcţie, în direcţia nemuririi. Ea a întrebat mereu numai aşa: ce devine sufletul după ce, la moarte, părăseşte trupul? ▌Acesta este, bineînţeles, dreptul egoist al oamenilor, fiindcă pe oameni îi interesează din motive egoiste ce se întâmplă după moarte. Vom vedea imediat că şi noi putem vorbi despre nemurire; dar de cele mai multe ori despre nemurire se vorbeşte din motive egoiste. Ceea ce a fost înainte de naştere îi interesează mai puţin pe oameni. Ei îşi spun: noi suntem aici. ▌Ceea ce a fost înainte, are valoare doar pentru cunoaştere. Dar nu obţinem ceva valoros pentru cunoaştere dacă nu ne îndreptăm cunoaşterea spre ceea ce conţinea existenţa noastră înainte de concepţie.

În limbile moderne e nevoie de un cuvânt care de-abia el face ca veşnicul (das Ewige) să fie ceva complet. N-ar trebui să vorbim numai despre nemurire (Unsterblichkeit), ci ar trebui să vorbim, de asemenea ▌aici va fi cam greu de tradus ▌, despre nenaştere (Ungeborenheit), fiindcă veşnicia constă din nemurire şi nenaştere, iar cunoaşterea iniţiatică descoperă nenaşterea înainte de nemurire.

Putem urca încă o treaptă înspre lumea suprasensibilă, dacă ne străduim în activitatea noastră spiritual-sufletească să ne eliberăm şi mai mult de reazemul trupesc. O putem face dacă deplasăm centrul de greutate al exerciţiilor de meditaţie şi concentrare în direcţia exerciţiilor de voinţă.

Aş vrea să aduc în faţa sufletelor dvs. un exerciţiu de voinţă simplu, cu ajutorul căruia puteţi studia principiul care intră aici în considerare. În viaţa de toate zilele ne-am obişnuit să gândim în pas cu evenimentele lumii. Noi lăsăm ca lucrurile să se apropie de noi aşa cum se petrec ele. Gândim mai întâi ceea ce s-a apropiat de noi mai întâi şi gândim mai târziu ceea ce s-a apropiat de noi mai târziu. Şi chiar dacă în gândirea mai logică nu gândim în pas cu desfăşurarea temporală a evenimentelor, în substrat există totuşi tendinţa de a ne ţine de cursul exterior, real, al faptelor. Ca să exersăm în domeniul raporturilor de forţe spiritual-sufleteşti trebuie să ne eliberăm de cursul exterior al lucrurilor. Şi aici, un bun exerciţiu, care este totodată un exerciţiu de voinţă, constă în următoarele: încercăm să trecem în revistă, în gând, trăirile avute de noi peste zi, de dimineaţa până seara, în sens invers, adică nu de dimineaţa până seara, ci începând cu seara şi terminând cu dimineaţa, având în vedere cât mai mult posibil aspectele de amănunt.

Să presupunem că în cadrul unei asemenea retrospective asupra zilei ce se încheie ajungem la momentul în care am urcat o scară. Ne reprezentăm că mai întâi suntem sus, apoi pe ultima treaptă, pe penultima ş.a.m.d. Coborâm, facem drumul în sens invers. ▌La început vom fi în stare să ne reprezentăm în acest mod, în sens invers, doar nişte episoade din viaţa zilei respective, poate de la ora 6 până la ora 3, sau de la ora 12 până la ora 9 ş.a.m.d., până când ajungem la momentul trezirii. Dar cu timpul ne vom însuşi o anumită tehnică, care ne va da posibilitatea de a face să treacă, într-adevăr, prin faţa sufletului nostru, în sens invers, sub formă de imagini, viaţa zilei respective sau a zilei precedente, sub forma unei panorame derulate de la sfârşit spre început. Dacă suntem în stare ▌şi aici este esenţialul ▌să ne desprindem total, cu gândirea noastră, de felul cum se derulează fenomenele realităţii în mod tridimensional, atunci vom vedea că am realizat o fortificare imensă a voinţei noastre. Vom reuşi să ajungem la acest rezultat şi dacă ne însuşim capacitatea de a simţi o melodie în sens invers sau dacă ne reprezentăm o piesă de teatru în cinci acte, desfăşurându-se în sens invers, începând cu actul V, IV ş.a.m.d., până la actul I. Prin toate aceste metode ne fortificăm voinţa, prin faptul că, pur şi simplu, o facem puternică în interiorul ei şi o eliberăm în exterior din încătuşarea senzorială de evenimentele reale.

Se pot adăuga apoi exerciţii de felul celor la care m-am referit deja în alte conferinţe mai vechi, de exemplu, să ne privim pe noi înşine, ca să vedem ce obiceiuri avem. Ne propunem în mod ferm şi aplicăm o voinţă de fier pentru a ne forma în câţiva ani, într-o anumită direcţie, alt obicei. Amintesc ca exemplu numai faptul că orice om are în scrisul lui ceva ce poate fi numit caracterul acelui scris. Dacă ne străduim cu o voinţă de fier să ne formăm un alt scris, care nu mai seamănă deloc cu cel dinainte, pentru aceasta a fost necesară o forţă interioară foarte mare. Dar al doilea scris trebuie să ne devină la fel de familiar, de obişnuit, ca şi primul. Acesta e doar un fapt mărunt; există astfel de multe lucruri prin care putem schimba întreaga direcţie fundamentală a voinţei noastre prin propria noastră energie. Ajungem astfel treptat să nu mai primim acum în noi lumea spirituală sub formă de inspiraţie, ci să ne cufundăm în mod real, cu spiritul nostru eliberat de trup, în celelalte fiinţe spirituale, care există în afara noastră. Fiindcă o cunoaştere spirituală reală este o cufundare în entităţile care există sub formă

spirituală în jurul nostru când privim lucrurile şi fiinţele fizice. Dacă vrem să cunoaştem ceva spiritual, trebuie să ieşim mai întâi din noi înşine. Am descris acest lucru. Pe urmă, trebuie să ne însuşim însă facultatea de a ne cufunda în lucruri, şi anume în lucrurile şi entităţile lumii spirituale.

Devenim în stare să facem aşa ceva numai după ce am făcut nişte exerciţii iniţiatice de felul celor pe care le-am descris adineaori, când, într-adevăr, nu mai suntem deranjaţi de propriul nostru corp, când ne putem cufunda în spiritualul lucrurilor şi fiinţelor; când nu ne mai apar nici culorile plantelor, ci ne cufundăm noi înşine în culorile plantelor, când nu mai vedem plantele colorate, ci colorându-se. Dacă ştim că cicoarea de pe marginea drumului nu e albastră doar când o privim noi, că noi ne putem cufunda lăuntric în floare, în aşa fel încât trecem şi noi prin procesul înălbăstririi, atunci ne situăm în mod intuitiv în interiorul acestui proces şi pe urmă, pornind de aici, ne putem extinde cunoaşterea spirituală tot mai mult şi mai mult.

După diferite simptome ne putem da seama că am înaintat, într-adevăr, cu asemenea exerciţii. Aş vrea să menţionez două dintre ele, dar există multe. Primul constă în faptul că începem să avem cu totul alte concepţii despre lumea morală decât aveam înainte. Pentru simplul intelectualism, lumea morală are un caracter ireal. Bineînţeles, dacă a rămas cuviincios în cadrul epocii noastre materialiste, omul se simte dator să respecte, în virtutea datoriei, morala tradiţională; totuşi, el gândeşte, chiar dacă nu şi-o mărturiseşte nici lui însuşi: prin faptul că am săvârşit binele, nu s-a întâmplat ceva la fel de concret ca atunci când un fulger străbate spaţiul sau un tunet se rostogoleşte prin spaţiu. Nu se gândeşte că o faptă morală este la fel de reală ca fulgerul şi tunetul. Când ne transpunem în lumea spirituală, ne dăm seama că ordinea morală a lumii nu este doar la fel de reală ca şi cea fizică, ci că, mai mult, ea posedă un grad de realitate mai înalt. Treptat, ajungem să înţelegem că această întreagă epocă se poate să dispară, se poate dizolva, cu ingredientele şi procesele ei fizice; dar viaţa morală care se revarsă din noi va continua să existe în efectele sale. Ni se revelează realitatea lumii morale. Lumea fizică şi lumea morală, existenţa şi devenirea, devin una. Noi avem trăirea reală a faptului că lumea are şi legile ei morale ca legi obiective.

Acest lucru face să crească sentimentul responsabilităţii noastre faţă de lume. Şi ne dă o cu totul altă conştienţă, o conştienţă de care omenirea modernă are chiar foarte mult nevoie. Omenirea modernă, care-şi îndreaptă privirile spre începuturile Pământului, spre felul cum el s-a format dintr-o nebuloasă originară, spre faptul că din această nebuloasă originară a apărut viaţa şi omul îşi ia din aceasta, ca dintr-o fata morgana, lumea ideilor; această omenire, care-şi îndreaptă privirile spre moartea termică, în sensul că întreaga lume în sânul căreia trăieşte va fi transpusă într-un mare câmp acoperit de morminte: această omenire are nevoie să ştie că există ordinea morală a lumii. În fond, acest adevăr poate fi cucerit pe deplin prin cunoaşterea spirituală. Nu pot decât să dau de înţeles acest lucru.

Un alt simptom constă în faptul că nu se poate ajunge la această cunoaştere intuitivă, la această cufundare în lucrurile exterioare, fără a fi trecut printr-o suferinţă intensificată, printr-o durere intensificată ▮ intensificată în comparaţie cu acea durere pe care am caracterizat-o deja când am vorbit despre cunoaşterea imaginativă, spunând că trebuie să ne transpunem din nou, cu efort, în simpatiile şi antipatiile noastre, lucru care, când trebuie să se întâmple, provoacă întotdeauna durere. Acum durerea devine o trăire cosmică bazată pe empatie a întregii suferinţe care există în substratul existenţei.

Uşor se poate pune întrebarea: de ce zeii sau Dumnezeu creează suferinţa? Suferinţa trebuie să existe, dacă e ca lumea să se înalţe, în frumuseţea ei, din suferinţă. Dacă noi avem astăzi ochi ▮ vreau să mă exprim în mod popular ▮, aceasta se datorează faptului că într-un organism încă nediferenţiat a fost dezgropată mai întâi acea viaţă organică din care s-a dezvoltat apoi forţa văzului; iar aceasta, transformată, a dus la formarea ochiului. Dacă astăzi noi am mai percepe micile procese neînsemnate care au loc în retină când vedem, atunci am afla că până şi acest lucru este o durere care zace pe fundalul existenţei. Pe fundalul existenţei zace întreaga frumuseţe, frumuseţea se poate dezvolta numai din durere. Şi trebuie să putem simţi această durere, această suferinţă. Ne putem transpune cu adevărat în lumea suprasensibilă numai dacă traversăm suferinţa. Acest lucru poate fi spus deja, într-un grad mai mic, pe o treaptă inferioară a existenţei. Orice om care şi-a cucerit puţină cunoaştere va putea face o mărturisire, va spune: pentru împrejurările fericite şi pentru bucuriile pe care le-am avut în viaţă, sunt recunoscător destinului meu. Dar cunoştinţele mele le-am cucerit numai prin durerile şi suferinţele îndurate.

Dacă simţim acest lucru deja la început faţă de o cunoaştere inferioară, îl putem trăi şi prin faptul că ne autodepăşim, că ne croim drum, prin durerea pe care o simţim drept durere cosmică, spre vieţuirea neutră în Cosmosul spiritual. Trebuie să depunem efort pentru a ajunge să vieţuim în mod empatic procesele tuturor lucrurilor; şi atunci am ajuns să avem cunoaşterea intuitivă. Dar atunci, de asemenea, suntem situaţi cu totul în sânul unei vieţi de cunoaştere care nu mai este legată de trup, care se poate întoarce în mod liber la trup, pentru a fi iarăşi în lumea senzorială, până la moarte, dar care acum ştie pe deplin ce înseamnă să fii în mod real, să fii cu adevărat în afara trupului, ca entitate spiritual-sufletească.

Dacă am înţeles acest lucru, atunci avem imaginea cognitivă a ceea ce se întâmplă în momentul în care, la moarte, părăsim corpul fizic, atunci ştim ce înseamnă să treci prin poarta morţii. Realitatea care ne vine în întâmpinare, că spiritual-sufletescul trece într-o lume spiritual-sufletească în momentul în care iese din corpul fizic, este vieţuită de cercetătorul spiritual drept trăire a cunoaşterii când s-a înălţat până la cunoaşterea intuitivă, deci când ştie cum este în lumea spirituală, când nu mai avem drept reazem un corp fizic. Apoi el se întoarce cu această cunoştinţă, după ce a cuprins-o sub formă de noţiune, în corpul fizic. Esenţialul este aici că un asemenea om învaţă să trăiască şi fără trup, cucerindu-şi astfel şi cunoaşterea situaţiei care apare când, deocamdată, nu mai avem nevoie de trup, îl depunem prin moarte şi trecem într-o lume spiritual-sufletească.

Nici aici cunoaşterea iniţiatică nu dă o speculaţie filosofică, ci o experienţă trăită în legătură cu nemurirea, o experienţă anticipativă, o trăire anticipativă. Ştim cum va fi atunci. Nu vieţuim realitatea deplină a acestui moment, ci o imagine reală, care coincide însă până la un punct cu realitatea deplină a momentului morţii. Vieţuim nemurirea. Este, aşadar, şi din acest punct de vedere, o trăire pe care o includem în cunoaştere.

Am încercat să vă descriu felul cum ne înălţăm pe treptele imaginaţiei, inspiraţiei şi intuiţiei, şi cum, prin aceasta, ne cunoaştem în primă instanţă pe noi înşine, ca om în realitatea sa deplină. În trup ne cunoaştem cât timp suntem în trup. Trebuie să ne eliberăm de trup, cu fiinţa noastră spiritual-sufletească, şi de-abia atunci dezlegăm enigma omului întreg. Fiindcă ceea ce cunoaştem prin trup, prin organele noastre de simţ, prin ceea ce, ca gândire, porneşte de la experienţele senzoriale, şi care pentru gândirea obişnuită este legat de trup, în special de sistemul neuro-senzorial, cu toate acestea ajungem să cunoaştem numai o parte constitutivă a omului. Omul întreg, complet, ajungem să-l cunoaştem numai dacă avem voinţa de a ne înălţa până la acele cunoştinţe care provin din ştiinţa iniţiatică. Aş vrea să subliniez încă o dată: după ce asemenea lucruri au fost cucerite, ele pot fi înţelese de orice om care se apropie de ele cu un simţ lipsit de prejudecăţi, dacă-şi foloseşte mintea umană sănătoasă. Exact la fel cum putem să verificăm cu mintea umană sănătoasă ceea ce spun despre lume astronomii sau biologii. Şi vom găsi atunci că această verificare este prima treaptă a cunoaşterii iniţiatice. Pentru că omul nu este făcut pentru neadevăr şi eroare, ci pentru adevăr, trebuie să avem mai întâi o impresie a faptului că ştiinţa iniţiatică e adevărată, şi pe urmă, atâta cât permite destinul, vom putea să înaintăm tot mai mult, încă din această viaţă pământească, în lumea spirituală. Trebuie să se împlinească şi în epoca modernă, şi anume, într-un mod superior cuvântul care era înscris pe frontispiciul templului din Delphi: "Omule, cunoaşte-te!". În mod absolut sigur, prin aceasta nu se înţelege o intrare în interiorul omului, ci acesta era un îndemn de a căuta entitatea umană: trupul;

esenţa nemuririi, esenţa prenatalităţii: spirit nemuritor, şi mijlocitorul între pământ, care există în timp, şi spirit: suflet. Fiindcă adevăratul om, omul real, constă din trup, suflet şi spirit. Trupul poate fi cunoscut numai de către trup, sufletul poate fi cunoscut numai de către suflet, spiritul poate fi cunoscut numai de către spirit. De aceea, trebuie să ne străduim să găsim în noi spiritul ca entitate activă, ca să putem cunoaşte apoi spiritul şi în lume.

Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

CONFERINŢA A V-A

Oxford, 21 august 1922

Asemănător procesului de schimbare a dinţilor la copilul care se apropie de şapte ani este şi marele avânt care are loc, într-un grad şi mai înalt, în organismul trupesc, sufletesc şi spiritual, despre care am vorbit în cadrul acestei întâlniri. Şi de aceea, educaţia şi predarea trebuie să ţină seama de faptul că, dacă până acum principalul impuls al copilului a fost imitarea, acum el devine treptat o fiinţă care se formează pe baza autorităţii celui care-l educă şi îi predă. De aceea, nu e voie să aibă loc o trecere bruscă în modul de a trata copilul de şapte ani, deci la vârsta la care îl primim spre educare în şcoala elementară. Tot ceea ce se va spune în continuare despre începutul muncii educative în şcoala elementară trebuie luat în acest sens.

În arta educativă la care ne referim noi aici totul trebuie să fie conceput în aşa fel încât să fie cultivate, în dezvoltarea lor, acele lucruri care există ca predispoziţie în copil. Iată de ce întreaga muncă de predare trebuie să fie pusă în slujba educaţiei. De fapt, noi educăm, iar munca de predare o folosim, aş spune, spre a educa.

Principiul educativ susţinut aici cere ca, la vârsta potrivită, copilul să dezvolte orientarea justă în viaţă. Dar acest lucru se poate face într-un mod satisfăcător numai dacă nu-l vom pune de la bun început pe copil să facă ceva nenatural.

Dar, într-un anumit sens, este extrem de nenatural dacă, în epoca noastră, pe o treaptă înaintată de civilizaţie a omenirii, îl punem pe copil să copieze în mod direct, după noi, formele literelor de tipar şi ale celor de mână care se folosesc astăzi.

Dacă reflectăm la ceea ce avem astăzi drept litere pentru scris şi citit, va trebui să ne spunem că nu există nici o legătură între ceea ce copilul vrea să plăsmuiască la cei şapte ani ai lui, pe baza predispoziţiilor lui, şi aceste litere. Reflectaţi la faptul că omenirea, când a început să scrie, s-a folosit de nişte semne pictate, care reproduceau un lucru sau un proces din lumea exterioară; sau se scria pornind de la voinţă, în aşa fel încât formele scrierii exprimau nişte procese ale voinţei, cum este cazul, de exemplu, cu scrierea cuneiformă. Şi de-abia din ceea ce a luat naştere drept scriere în imagini s-au dezvoltat mai apoi formele abstracte ale literelor, pe care ne pironim azi ochii sau care se formează ieşind de sub mâna care scrie.

Dacă-l învăţăm pe copilul încă fraged aceste litere, înseamnă că îi impunem ceva absolut străin lui, care nu corespunde în nici un fel naturii sale. Trebuie să ne fie clar însă ce înseamnă să înghesuim pur şi simplu în copil, în întregul organism tânăr, ceva străin. E ca şi cum l-am obişnui pe copil prea devreme să poarte haine foarte strâmte, care nu i se potrivesc şi care până la urmă îi ruinează organismul. Astăzi, când totul este observat atât de superficial, oamenii nu văd câte obstacole există mai târziu în propriul lor organism numai din cauză că scrisul şi cititul i-au fost transmise copilului într-un mod greşit.

O artă a educaţiei bazată pe cunoaşterea omului dezvoltă cu adevărat totul din copilul însuşi, ea nu spune doar din gură că trebuie dezvoltată individualitatea, ci chiar o dezvoltă. Putem face acest lucru dacă nu pornim deloc de la citit. Copilul porneşte şi el de la gesturile lui dezordonate cu membrele, de la nişte manifestări ale voinţei, nu de la privit. Privitul vine mai târziu. Aşa că e necesar să nu începem cu cititul, ci cu scrisul, dar cu scrisul trebuie să procedăm în aşa fel încât el să iasă din entitatea umană întreagă ca ceva firesc, de la sine înţeles. De aceea, începem cu scrisul, nu cu cititul, şi căutăm să facem în aşa fel încât ceea ce copilul vrea să dezvolte el însuşi, cu voinţa lui, cu mâinile lui, pe bază de imitare, să fie condus spre scris.

Aş vrea să vă ilustrez totul dând un exemplu. Imaginaţi-vă că-i cerem copilului să spună cuvântul "Fisch" ("peşte") şi că, după ce el a spus "Fisch", încercăm să-i aducem în faţa ochilor, prin câteva linii foarte simple, forma peştelui, cam în acest fel (desenează), desenăm în faţa copilului, în mod foarte simplu, ceva care imită forma peştelui şi îi cerem copilului s-o deseneze la rândul lui.

După aceea îl facem pe copil să-l simtă pe F din cuvântul "Fisch". De la "Fisch" trecem la F şi forma peştelui ne dă posibilitatea de a ajunge treptat să-l formăm pe F. Facem deci să ia naştere în mod artistic forma literei din elementul care trece de la actul de a privi, la voinţă.

Pe această cale nu introducem un F străin; aşa ceva este pentru copil un demon, este ceva absolut străin pe care-l înfigem în trupul lui; dar nu facem aşa dacă scoatem din copilul însuşi peştele pe care el l-a văzut în piaţă.

Ajungem astfel aproape de felul cum a luat naştere scrisul, fiindcă scrisul a luat naştere într-un mod similar. Nu e necesar însă ca dascălul să facă acum studii prin anticariate, repetând felul cum a luat naştere scrierea pictografică, pentru a o transmite apoi copilului. Aici se cere doar să pună în activitate o fantezie plină de viaţă şi să facă în aşa fel încât să mai ia naştere şi în zilele noastre ceea ce conduce de la obiect, de la viaţa nemijlocită, la formele literelor. Veţi avea o infinitate de ocazii de a deduce din viaţă formele literelor în faţa copilului. Puneţi-l să

spună M, faceţi-l să simtă cum vibrează M pe buze, şi pe urmă veţi putea trece treptat de la M cel care vibrează pe buze la semnul M.

Şi astfel, dacă vă străduiţi să nu procedaţi în mod intelectualist, ci spiritual, imaginativ, veţi putea scoate de la copil tot ceea ce-l face pe acesta să înveţe scrisul. El învaţă mai încet scrisul, decât e cazul adeseori în zilele noastre. Dar, dacă părinţii vin şi spun: copilul meu are 8, 9 ani şi încă nu ştie să scrie bine! ‖ dvs. trebuie să le spuneţi întotdeauna: tot ceea ce omul învaţă mai încet, la o anumită vârstă, se integrează în organismul vieţii într-un mod mai sigur şi mai sănătos decât ceea ce e vârât în el foarte repede.

Aici e important ca, în acest fel, să se exprime în mod cât mai plenar şi individualitatea dascălului. Din cauză că în Şcoala Waldorf avem mulţi elevi, a fost necesar să avem clase paralele, aşa că avem două clasa I, două clasa a II-a ş.a.m.d. Puteţi vedea, dacă intraţi într-una din clasele I, cum acolo scrisul este dezvoltat din activitatea picturală, din desen, puteţi vedea că aici dascălul procedează într-un anumit fel. Să spunem că într-una din clase dascălul face exact aşa cum v-am arătat eu aici. Intraţi apoi într-o altă clasă, în clasa I B; veţi găsi aici un alt dascăl; şi el predă acelaşi lucru, dar veţi vedea cu totul altceva. Veţi vedea că dascălul îi pune pe copii să alerge executând un fel de mişcare euritmică, făcând ca forma să ia naştere din propria mişcare corporală a copiilor. Iar forma pe care au executat-o copiii mişcându-se este fixată apoi ca literă. Şi mai este posibil un al treilea, un al patrulea mod de a preda scrisul. Puteţi vedea cum în diferitele clase paralele acelaşi lucru e predat în modurile cele mai diferite. De ce? Pentru că nu e indiferent dacă în clasă predă un dascăl cu un anumit temperament sau un dascăl cu un alt temperament. Munca la clasă poate aduce binecuvântare numai dacă există contactul just între cadrul didactic respectiv şi întreaga clasă. De aceea, fiecare cadru didactic trebuie să predea în felul care i se potriveşte. Dar exact aşa cum viaţa se poate manifesta sub formele cele mai diferite, şi un mod de predare, de a educa, dacă sunt clădite pe viaţă, pot să apară sub formele cele mai diferite.

Dacă se stabilesc nişte principii pedagogice, se va cere ca ele să fie respectate. Ele vor fi tipărite sub formă de carte. Şi este un bun cadru didactic acela care respectă principiile 1, 2, 3 ş.a.m.d. Ei bine, eu sunt absolut convins că dacă se adună la un loc doisprezece oameni sau un alt număr de oameni ‖ astăzi oamenii sunt teribil de inteligenţi şi deştepţi ‖, ei vor alcătui programul cel mai minunat despre ceea ce trebuie să se întâmple în munca educativă: punctele 1, 2, 3 ş.a.m.d. Nu vreau să-mi bat joc, chiar aşa cred; se pot născoci lucrurile cele mai minunate, sub formă de principii abstracte. Dar dacă ceea ce a fost născocit astfel poate fi şi realizat în mod practic, asta e o cu totul altă întrebare. Aici viaţa decide. Iar în cazul vieţii ‖ vă întreb, în fiecare dintre dvs. este viaţă, sunteţi cu toţii oameni, dar arătaţi fiecare altfel. Nici unul nu seamănă exact cu celălalt. Viaţa se diversifică în modurile cele mai variate. Fiecare are un alt chip. Dacă se stabilesc nişte principii abstracte, dascălul intră la clasă şi cerinţa este ca pretutindeni să se facă acelaşi lucru. Dacă scoatem nişte principii din viaţa însăşi, ştim că viaţa are infinit de multe forme, ştim că ceva se înfăptuieşte în cele mai diverse moduri. Fiindcă şi pe negri trebuie să-i considerăm oameni, iar în ei forma umană este realizată într-un cu totul alt mod decât în noi, de exemplu. Aşa că orice fel de pedanterie, dar şi orice fel de schematism trebuie să fie ţinute departe de arta educaţiei, dacă ea e concepută drept ceva viu, lucru care poate fi sprijinit prin faptul că facem din educaţie o adevărată artă, iar din dascăl un adevărat artist. Aşa că în Şcoala Waldorf suntem în măsură să predăm scrisul dezvoltându-l din elementul artistic. Pe urmă, cititul se învaţă de la sine. El vine ceva mai târziu ca de obicei, dar se învaţă ca de la sine.

Dacă suntem cufundaţi în mod nemijlocit în artă ‖ vreau să vă arăt în zilele următoare câte ceva din picturile copiilor noştri de la Şcoala Waldorf ‖, dacă suntem cufundaţi în artă în aşa fel încât, pe de-o parte, îi aducem aproape copilului elementul plastic-pictural, pe de altă parte trebuie să punem în valoare cât mai devreme posibil în predare şi elementul muzical. Fiindcă elementul muzical, dacă se ia seama mai puţin la conţinutul muzicii, şi mai mult la ritm şi la tact, precum şi la trăirea pe bază de sentiment a ritmului şi a tactului, va oferi o bază bună pentru tăria, pentru energia voinţei, mai ales dacă el este cultivat în mod just deja la începutul şcolii primare. În cuvântul introductiv la reprezentaţia de euritmie [Nota 12] am spus că noi introducem în predare şi euritmia. Tocmai despre rolul euritmiei în activitatea şcolară voi mai vorbi într-o conferinţă de mai târziu. În primă instanţă, am vrut să arăt mai mult în mod concret în ce fel scoatem într-un mod artistic prima fază a predării ca mijloc de educaţie, din natura omului însuşi.

Trebuie să ţinem seama de faptul că în prima perioadă a vieţii sale, dintre schimbarea dinţilor şi pubertate, copilul nu poate face deosebire mai ales între ceea ce este om din punct de vedere lăuntric şi ce este mediu înconjurător, natură. Pentru copilul care n-a împlinit 9-10 ani, amândouă constituie încă o unitate. Copilul simte lăuntric una sau alta. El priveşte în mod exterior, să zicem, un proces, Soarele răsărind sau altceva similar. El bănuieşte că aceleaşi forţe pe care le simte în interiorul lui când i se provoacă neplăcere, durere, există şi în Soare şi în Lună, în copac şi în plantă. Noi n-ar trebui să-i scoatem din cap copilului acest lucru. Ar trebui să ne transpunem în acea vârstă a copilăriei şi să tratăm totul, în munca educativă asupra copilului care n-a împlinit nouă ani, ca şi cum n-ar fi trasată nici o limită între fiinţa interioară umană şi natura exterioară. Putem face aceasta numai dacă dăm predării o formă cât mai artistică, dacă punem plantele să acţioneze la fel ca oamenii, să vorbească în limbaj uman cu o altă plantă, dacă facem ca Soarele să stea de vorbă cu Luna, dacă introducem peste tot comportamentul uman. Astăzi există o adevărată repulsie faţă de aşa-numitul antropomorfism. Dar copilul care n-a trăit faza antropomorfismului în relaţia sa cu lumea, va fi lipsit la vârsta adultă de o parte a existenţei ca om, iar dascălul trebuie să aibă tendinţa de a se transpune într-un mod spiritual-sufletesc viu în întreaga lume înconjurătoare şi în aşa fel încât copilul să poată trăi toate acestea o dată cu el, în virtutea a ceea ce există în fiinţa sa.

Aşa ceva presupune, în orice caz, că dascălul a muncit nespus de mult înainte să intre în clasă. Principiul educativ despre care am vorbit cere foarte mult de la dascăl în ceea ce priveşte munca de pregătire pe care acesta trebuie s-o depună înainte de a intra în clasă. Dascălul trebuie să facă înainte cât mai mult posibil, pentru a putea folosi apoi cât mai bine timpul pe care-l petrece în clasă cu elevii. Dascălul învaţă acest lucru numai încet şi treptat. Şi numai prin această învăţare înceată şi treptată el ajunge să ţină seama cu adevărat de individualitatea copilului.

Poate că mi-e îngăduit să dau aici un exemplu personal [Nota 13]. Înainte de a mă ocupa de Şcoala Waldorf, am fost nevoit să mă ocup cu mult timp înainte de felurite educaţii. Astfel, pe când eram încă foarte tânăr, mi-a fost încredinţat spre educare un băiat care pe la 11 ani era încă, de fapt, cu totul nedezvoltat. Încă nu învăţase absolut nimic. Drept ilustrare a ceea ce învăţase până atunci, mi-a fost dat un caiet din care se vedea ce realizase băiatul la ultimul examen la care mai fusese obligat să se prezinte. În caiet se putea vedea numai o gaură mare pe care o făcuse cu radiera pe una din file, în rest, absolut nimic. Băiatul avea nişte obişnuinţe de viaţă cu adevărat patologice. Întreaga familie, care nu era dispusă să-l dea pe băiat la o şcoală de meserii ‖ poate că era o prejudecată, dar în viaţa socială trebuie să ţinem seama, firește, şi de aceste prejudecăţi ‖, întreaga familie era nefericită. Medicul familiei era deplin edificat asupra faptului că din băiat nu poate să iasă nimic. Ei bine, mi s-a încredinţat mie sarcina de a educa patru copii ai acestei familii. Ceilalţi erau normali ‖ eu trebuia să-l educ şi pe băiatul respectiv. Eu am spus: voi încerca. În asemenea cazuri, nu se poate promite că se va întâmpla aşa sau aşa, dar am spus că voi

face tot ceea ce se poate face, cu condiţia să mi se acorde libertate totală în munca educativă. Singură mama avea înţelegere pentru această libertate pe care o cerusem, astfel încât a fost necesar să-mi cuceresc dreptul de a preda luptând împotriva tuturor celorlalţi membri ai familiei, cu excepţia mamei. În cele din urmă am reuşit. Acum era necesar să folosesc un timp cât mai scurt pentru a lucra în mod direct cu băiatul. Să zicem că, dacă urma să-i predau cam o jumătate de oră, trebuia să mă pregătesc înainte de aceasta trei ore, pentru a putea proceda cât mai economic şi a introduce cât mai multe elemente în predare. Pe lângă aceasta, trebuia să calculez foarte exact în ce perioadă a zilei erau programate orele de muzică, de exemplu. Dacă băiatul era supraobosit, el devenea imediat palid şi vedeai că sănătatea lui are de suferit. Dar, înţelegând întregul specific patologic al copilului, ştiind ce trebuia atribuit hidrocefaliei, a fost posibil să stimulez nu numai viaţa sufletească a copilului, ci şi să-l fac să progreseze atât de mult, încât, după un an şi jumătate, băiatul care nu ştiuse decât să facă în caietul lui o gaură cu ajutorul radierei, a putut frecventa gimnaziul. De-a lungul claselor gimnaziale, am avut ocazia să-l ajut mereu, am putut să-i urmăresc dezvoltarea până la absolvirea gimnaziului. Sub influenţa acestei educaţii, deci prin faptul că totul era condus pe cale spirituală, capul a devenit mai mic. Ştiu, medicul va spune, poate: şi aşa capul ar fi devenit mai mic. Desigur, dar pe măsură ce el devenea mai mic, trebuia să se facă lucrurile juste din punct de vedere sufletesc şi spiritual. Băiatul respectiv a devenit până la urmă un medic foarte bun. A căzut în timpul războiului, în timp ce-şi desfăşura activitatea de medic, dar numai după ce împlinise deja aproape 40 de ani.

Aici s-a pus în mod cu totul deosebit problema de a realiza o predare economică prin pregătirea suficientă în vederea muncii educative. Ei bine, acesta trebuie să devină un principiu general. Caută să-l realizeze acea artă educativă despre care vreau să vorbesc aici. Dacă e ca în noi să fie viu ceea ce vom transmite apoi copilului în cadrul unei descrieri în care întreaga natură prinde viaţă, e necesar, în primul rând, ca noi să fi prelucrat totul în mod atât de temeinic, încât să nu mai avem absolut nici un fel de probleme cu materialul, încât să putem face totul pentru a modela prin puterea propriei noastre personalităţi ceea ce-i transmitem copilului. Şi atunci vom constata singuri că întregul material de predat ne apare sub formă de imagini, astfel încât copilul nu se va transpune în el doar cu mintea, ci cu întreaga sa fiinţă.

De aceea, noi începem în principal cu povestitul basmelor, dar şi al unor povestiri născocite referitoare la natură. La început nu predăm nici limba maternă, nici un alt obiect oarecare, ci facem pur şi simplu în aşa fel încât lumea să prindă viaţă în faţa copilului. Un asemenea mod de a preda se asociază apoi în cel mai bun mod posibil cu ceea ce duce, pornindu-se de la imagine, spre scris şi citit.

Astfel îl facem pe copilul de 9-10 ani să se poată exprima în scris, să poată şi citi, în măsura în care acest lucru este benefic pentru vârsta lui, şi atingem astfel acel punct important din viaţa copilului la care m-am referit deja, situat între 9 şi 10 ani.

Acest punct important din viaţa copilului se manifestă, după cum ştim, şi în fiinţa exterioară a omului. Acum apare o deosebire, o diferenţiere demnă de toată atenţia între băieţi şi fete. Va mai veni vorba despre importanţa pe care o are într-o şcoală faptul că băieţii şi fetele învaţă împreună, în aceeaşi clasă, cum se întâmplă în Şcoala Waldorf. Trebuie să ştim că apare o asemenea diferenţiere între băieţi şi fete. Pe la 10 ani, fetele încep să crească relativ mai repede decât băieţii. Băieţii rămân în urmă în ceea ce priveşte creşterea. Fetele le-o iau înainte. După ce au trecut prin pubertate, băieţii le-o iau din nou înainte fetelor. S-ar putea spune că tocmai la această vârstă ei cresc mai repede.

Între 9 şi 10 ani se vede deja din diferenţierea exterioară care apare între băieţi şi fete că ajungem într-o perioadă importantă a vieţii. Ea se exprimă în faptul că copilul învaţă să facă deosebire între el însuşi şi natură. Înainte nu exista nici un fel de plantă, ci doar o fiinţă care e verde şi are flori roşii şi în care locuieşte un spirit mic, la fel cum şi în el însuşi locuieşte un spirit mic. Această fiinţă, planta, începe să aibă un sens pentru copil de-abia când el se apropie de 10 ani. Noi nu trebuie decât să putem simţi cum simte copilul. De aceea nu avem voie să-i arătăm deosebirea înainte ca el să fi împlinit această vârstă; numai atunci îi putem vorbi despre lumea înconjurătoare ca despre o lume exterioară.

Atunci putem începe cu ceea ce numim de obicei materii şcolare, de exemplu, cu botanica. Dar tocmai legat de această materie vă pot arăta cum trebuie să procedăm în mod realist în cel mai bun sens al cuvântului, în cadrul unei munci educative plăsmuite artistic. Dacă-i arătăm copilului la început o plantă izolată, facem un lucru cu totul nenatural, fiindcă ea nu constituie un întreg. O plantă, mai ales dacă a fost smulsă din sol, nu e întreagă. În epoca realismului, a materialismului, oamenii au prea puţin simţ pentru realităţile materiale şi naturale, altfel ar simţi ceea ce am spus eu acum. Oare o plantă este ceva întreg? Nu, după ce am smuls-o din sol şi o punem pe masă, foarte curând ea moare. Nu este în natura ei să fie smulsă din sol. Ea este ceva numai în solul pământesc, împreună cu solul pământesc. O piatră este, în sine, un întreg. Piatra pot s-o pun oriunde, ea rămâne aceeaşi. O plantă nu poate fi dusă oriunde; ea nu mai rămâne aceeaşi. Ea este ceea ce este numai în mod nemijlocit, împreună cu solul pe care a crescut, cu forţele solare care cad tocmai pe această parte a Pământului, aici planta este un întreg. A studia o plantă în mod izolat este la fel de absurd ca şi a smulge un fir de păr şi a privi firul de păr ca şi cum el ar fi o realitate în sine. Firul de păr nu creşte nicăieri altundeva decât pe un organism şi poate fi înţeles numai în legătură cu un organism. Cu alte cuvinte, în predarea botanicii nu putem porni de la studierea unei plante izolate, sau de la realitatea plantei ca atare, ci de la peisaj, de la aspectul geografic, de la ceea ce este Pământul într-un anumit loc. Plantele trebuie discutate în legătură cu Pământul întreg.

Când vorbim despre Pământ, noi vorbim ca fizicieni, cel mult ca geologi. Ne reprezentăm: pământul este o totalitate încheiată de forţe fizice, minerale şi el ar putea exista chiar dacă pe el n-ar fi plante, animale şi oameni. Dar aceasta este o abstracţiune. Pământul pe care-l are în vedere fizicianul, geologul, este o abstracţiune. Aşa ceva nu există deloc în realitate. În realitate există numai acel Pământ care este acoperit peste tot de plante. Trebuie să fim conştienţi de faptul că dacă descriem aspectele geologice, noi descriem doar o abstracţiune lipsită de realitate, bună pentru comoditatea inteligenţei noastre. Dar copilului n-ar trebui să-i prezentăm de la bun început această abstracţiune lipsită de realitate, căci copiii au nevoie să le arătăm Pământul ca organism viu. Mai întâi, bineînţeles, peisajul pe care copilul îl cunoaşte; şi pe urmă, la fel cum îi arătăm un animal acoperit de păr şi nu încercăm să-l facem să înţeleagă un fir de păr, când el, de fapt, nu ştie nimic despre acel animal, şi Pământul trebuie să devină pentru el, prin felul cum i-l descriem, un organism viu, iar apoi trebuie să-i arătăm cum trăieşte şi urzeşte planta pe Pământ. Aşadar, vom preda botanica prezentându-i Pământul ca organism viu, la început acea bucată de peisaj pe care o cunoaşte. Avem astfel, firește, tot numai o abstracţiune, fiindcă un peisaj nu poate să existe pe Pământ fără un alt peisaj; dar trebuie să fim conştienţi de faptul că suntem nevoiţi să pornim şi noi de la ceva incomplet. Totuşi, este posibil să trezim în copil, treptat, cu ajutorul descrierii imaginative şi a tot ceea ce mai ţine de imagine, cele necesare pentru a-l face să înţeleagă planta.

Îl conducem astfel pe copil pas cu pas spre lumea exterioară. Copilul începe să aibă un sentiment pentru noţiunea de lume "obiectivă". El se adaptează treptat lumii pământeşti. Şi aici îl ajutăm cel mai bine dacă-i aducem aproape lumea vegetală în acest mod firesc.

Într-un cu totul alt mod trebuie să-l conducem, puţin mai târziu, spre lumea animală. Şi aici, a descrie animalele izolate înseamnă a face un lucru cu totul neorganic. Fiindcă, la urma urmelor, aproape că s-ar putea spune: ste o simplă întâmplare că un leu este un leu, că o cămilă este o cămilă. Da, dacă observăm un leu, oricât de bine i l-am desena sau chiar dacă i l-am arăta la menajerie, copilul are parte doar de o observaţie întâmplătoare; tot aşa şi în cazul cămilei. Dacă vrem să cuprindem esenţa lumii vii, o asemenea observaţie, în primă instanţă, nu are nici un sens. Cum stau lucrurile cu animalul? Ei bine, cine nu se apropie de animal cu un intelectualism abstract, ci cu o facultate de a percepe în imagini, găseşte în fiecare animal o parte din om. Unul are dezvoltate în mod deosebit picioarele, care la om slujesc întregii fiinţe. Alt animal are dezvoltate la extrem organele de simţ, un anumit organ de simţ. Un alt animal adulmecă în mod deosebit, şi iarăşi un altul,

dacă e o fiinţă zburătoare, este deosebit de dotat în ceea ce priveşte ochii. Iar dacă luăm împreună întreaga lume animală, găsim repartizat afară în lume, sub formă de abstracţiuni, ca lume animală, ceea ce, sintetizat, dă fiinţa umană. Dacă iau împreună toate animalele şi fac o sinteză a lor, rezultă omul. O însuşire oarecare, o grupă de facultăţi umane, este dezvoltată în mod unilateral, sub o formă exterioară, la o anumită specie animală. Dacă studiem leul — nu este necesar să i-l prezentăm aşa, i-l putem arăta cu ajutorul unor imagini simple —, vom constata că în leu este dezvoltat în mod deosebit mai ales ceea ce la om sunt organele cutiei toracice, organele cardiace. În vacă este dezvoltat în mod unilateral ceea ce la om sunt organele digestive, iar dacă studiez, de exemplu, ceea ce înoată prin sângele nostru drept globule albe, sunt trimis la animalele cele mai simple, mai primitive. Întregul regn animal luat împreună constituie omul, prin sinteză, nu prin însumare, ci printr-o întreţesere sintetizatoare.

Sunt lucruri pe care pot să le dezvolt în faţa copilului foarte bine într-un mod simplu, elementar. Pot chiar să-i prezint copilului aşa ceva într-un mod viu dacă-i atrag atenţia asupra însuşirilor pe care le are leul, asupra faptului că ele trebuie să fie calmate, trebuie să se scufunde în ceea ce la om este o individualitate. Ba putem chiar prezenta ceea ce există ca viaţă morală şi sufletească la cămilă, arătând că ceea ce trăieşte în cămilă se integrează într-un mod subordonat naturii umane. Aşa că omul este o sinteză între leu, vultur, maimuţă, cămilă, vacă şi toate celelalte. Privim întreaga lume animală drept natură umană desfăcută în părţile ei.

Aceasta este cealaltă latură pe care copilul şi-o însuşeşte pe la 11-12 ani. După ce a despărţit de el lumea plantelor, după ce a lăsat să acţioneze în sufletul lui sentimentul că lumea plantelor are o realitate obiectivă, că lumea plantelor şi Pământul obiectiv sunt una, copilul face cunoştinţă cu legătura strânsă dintre lumea animalelor şi om, adică latura subiectivă. În acest fel, universul este pus iarăşi în legătură cu omul, pe calea sentimentului. Tocmai în acest fel se pun în mod just bazele discernământului. Aceasta înseamnă a-l educa pe copil pornind de la ceea ce este viu în lume.

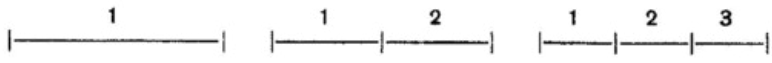
Vom vedea apoi că cerinţele pe care le ridicăm noi aici rezultă de la sine. Pedagogia abstractă poate să ceară mult şi bine: nu ai voie să supraîncarci memoria copilului. Oricine poate să înţeleagă, prin gândire abstractă, acest principiu. Dar mai puţin clar vede oricine ce înseamnă pentru viaţa omului supraîncărcarea memoriei: mai târziu putem vedea că el are reumatism, artroză. Din păcate, observaţia medicului nu se extinde asupra vieţii întregi a pacientului. Putem observa unii oameni bolnavi de reumatism, de artroză, la care nu fuseseră predispuşi deloc; a existat o predispoziţie foarte slabă, care poate a fost stimulată numai din cauză că memoria a fost prea mult încărcată şi copilul a trebuit să-şi aducă aminte prea multe lucruri învăţate. Dar nu e voie să încărcăm nici prea puţin memoria. Căci dacă o încărcăm prea puţin, vor apărea foarte uşor, între 16 şi 24 de ani, nişte stări sensibile în organismul fizic.

Atunci cum putem menţine echilibrul între prea mult şi prea puţin, în ceea ce priveşte încărcarea memoriei? Dacă predăm în felul descris, dacă predarea se face prin imagini concrete, copilul îşi va lua din cele predate atâta cât suportă. Apare un raport ca între a mânca şi a te sătura. În orice caz, astfel vom avea copii pe trepte diferite ale progresului şcolar, şi iar trebuie s-o scoatem la capăt cu ei fără a-i lăsa mereu să repete o clasă. Dar putem avea în faţa noastră o clasă relativ numeroasă, iar copilul nu-şi asimilează mai multă hrană spirituală decât îi este necesar, dacă pot spune astfel, fiindcă organismul respinge de la sine ceea ce nu poate suporta. Lăsăm deci această problemă în seama vieţii, după cum tot din viaţa însăşi ne desfăşurăm munca instructiv-educativă.

Foarte devreme, copilul este deja apt să primească primele elemente ale artei socotitului. Dar tocmai în cazul aritmeticii putem observa că în copil uşor pătrunde prea devreme un element intelectualist. Socotitul ca atare nu-i este străin nici unui om, la nici o vârstă. El se dezvoltă din natura umană şi nu poate să apară o discrepanţă atât de pronunţată între facultăţile omului şi operaţiunile aritmetice, cum e cazul între aceste facultăţi şi literele unei civilizaţii ulterioare. Totuşi, nespus de mult depinde de faptul că arta socotitului îi este transmisă copilului în mod just sau nejust. De fapt, o poate aprecia numai acela care, având o anumită bază spirituală, poate observa viaţa omului în totalitatea ei.

În aparenţă, două lucruri sunt foarte departe unul de celălalt: predarea aritmeticii şi principiile morale. De obicei nu se face nici o apropiere între modul de a preda aritmetica şi principiile morale, fiindcă, în primă instanţă, nu se găseşte o legătură logică între una şi alta. Dar celui care nu priveşte lucrurile doar în mod logic, ci într-un mod plin de viaţă, situaţia i se prezintă altfel: copilul care a fost condus în mod just spre operaţiunile aritmetice va avea mai târziu în viaţă un cu totul alt sentiment al responsabilităţii morale decât un copil căruia aceste operaţiuni nu i-au fost transmise în mod just. Poate că o să vă pară extraordinar de paradoxal, dar pentru că eu vorbesc despre nişte lucruri reale, nu despre ceea ce îşi închipuie epoca noastră, şi pentru că epocii noastre adevărul îi pare adeseori paradoxal, aş vrea să nu mă sperii nici eu de asemenea paradoxuri. Dacă noi, ca oameni, ne-am fi priceput, în deceniile trecute, să cufundăm sufletul uman în mod just în arta socotitului, astăzi n-am avea bolşevismul în estul Europei. Acesta este rezultatul la care ajungem, dacă privim în mod lăuntric forţele prin care se uneşte acea facultate care trăieşte în socotit, cu ceea ce, ca viaţă morală, îl ia în stăpânire pe om.

Mă veţi înţelege poate şi mai bine după ce am să vă explic puţin principiul de predare a aritmeticii. De cele mai multe ori, în epoca noastră, socotitul începe prin faptul că adăugăm o unitate la alta. Dar gândiţi-vă ce activitate străină de sufletul uman este aceea de a mai adăuga un bob de mazăre la celelalte şi, după ce am mai adăugat ceva, să dăm mereu un nume nou. Trecerea de la unu la doi, apoi la trei, acest numărat este o activitate care se desfăşoară în mod arbitrar în om. Există însă o altă posibilitate de a număra. Găsim această posibilitate dacă ne întoarcem puţin în istoria culturii şi civilizaţiei umane. Fiindcă iniţial nu se număra aşezându-se un bob de mazăre lângă altul, o unitate lângă altă unitate — astfel luând naştere ceva nou —, lucru care, cel puţin în primă instanţă, avea pentru viaţa sufletească foarte puţin de-a face cu ceea ce fusese înainte. Se număra cam în felul următor. Omul îşi spunea: în viaţă avem întotdeauna un întreg, pe care trebuie să-l luăm ca întreg şi lucrurile cele mai diferite pot constitui o unitate. Dacă am în faţa mea un grup de oameni, în primă instanţă el este o unitate. Dacă am în faţa mea un singur om, este şi el o unitate. De fapt, unitatea este ceva cu totul relativ. De acest lucru ţin seama dacă nu număr 1, 2, 3 ş.a.m.d, ci dacă număr aşa:



etc., dacă împart întregul, fiindcă în acest fel pornesc de la unitate şi în unitate caut, drept diversitate, părţile. Aceasta este concepţia iniţială despre numărat. Unitatea a fost întotdeauna întregul, şi de-abia în unitate se căutau numerele. Nimeni nu-şi imagina că numerele iau naştere adăugând 1 la 1, ci se considera că toate numerele există în cadrul unei unităţi, că ele izvorăsc în mod organic din unitate.

Acest lucru, aplicat la întreaga predare a aritmeticii, ne duce la următoarele: în loc să aşezaţi în faţa copilului un bob de mazăre lângă altul, aruncaţi în faţa lui un pumn de boabe (sau desenaţi). Grămada de mazăre este întregul. De la acesta pornim. Şi acuma îl învăţăm pe copil ceva: am aici grămada de boabe de mazăre, sau, hai să zicem, pentru ca totul să poată fi simţit de copil într-un mod viu, concret, o grămadă de mere şi trei copii, poate trei copii de vârste diferite, care mănâncă în mod diferit şi ne propunem să facem ceva care are legătură cu viaţa. Ce putem face aici? Ei bine, putem să împărţim grămada de mere într-un anumit fel şi să considerăm că grămada întreagă este suma egală

cu părţile în care am împărţit-o. Avem acolo grămada de mere şi spunem: avem trei părţi, şi îl învăţăm astfel pe copil că suma este egală cu cele trei părţi.

Suma = 3 părţi. Adică: în cazul adunării, nu pornim de la diferitele părţi şi ajungem la sumă, ci luăm întâi suma şi ajungem la părţi. Pornim astfel de la întreg şi trecem la termenii de adunat, la părţi, pentru a avea în acest fel o înţelegere vie a ceea ce este adunarea. Fiindcă esenţialul la adunare este întotdeauna suma, iar părţile, termenii, sunt ceea ce trebuie să existe, într-un anumit fel, în cadrul sumei.

Avem deci posibilitatea de a-l apropia pe copil de viaţă, în aşa fel încât el învaţă să perceapă totalităţile, nu să treacă mereu de la puţin la mai mult. Aşa ceva exercită o influenţă extraordinar de mare asupra întregii vieţi sufleteşti a copilului. Dacă-l obişnuim pe copil să adauge, se creează acea predispoziţie morală care constă în principal în tendinţa de a ne îndrepta spre obiectul dorinţei noastre. Dacă se trece de la întreg la părţi, şi dacă e predată în mod corespunzător şi înmulţirea, în copil se naşte tendinţa de a nu dezvolta atât de puternic dorinţe proprii, ci ceea ce, în sensul concepţiei platoniciene despre lume, poate fi numit cumpătare, în cel mai nobil sens al cuvântului. Ceea ce unui om îi place sau îi displace în domeniul moral are cea mai strânsă legătură cu modul în care a fost învăţat să se comporte cu numerele. Se pare că între modul de a ne comporta cu numerele şi ideile morale, impulsurile morale, în primă instanţă nu există nici o legătură logică, astfel încât cel ce nu vrea să gândească decât în mod intelectualist, poate să-şi bată joc de cei ce spun aşa ceva. Poate să considere că e caraghios. Şi noi putem înţelege foarte bine că cineva poate să râdă auzind că în cazul adunării ar trebui să se pornească de la sumă, nu de la termeni. Dar dacă sesizăm legăturile reale care există în viaţă, atunci ştim că în existenţa reală lucrurile cele mai îndepărtate din punct de vedere logic sunt, adeseori, nespus de aproape unul de altul.

Aşa că ceea ce-şi croieşte drum în sufletul copilului sub influenţa modului de a trata numerele are o importanţă enormă pentru atitudinea pe care copilul o va lua când vom vrea să-i prezentăm exemple morale, faţă de care să manifeste plăcere sau neplăcere, antipatie sau simpatie în raport cu binele şi cu răul. Dacă l-am îndrumat pe copil să trateze numerele aşa cum trebuie, vom avea mai târziu un copil receptiv la bine.

Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

CONFERINŢA A VI-A

Oxford, 22 august 1922

Cât este de necesar pentru educaţie şi pentru predarea făcută cu scop educativ să cunoaştem omul întreg, se vede mai ales dacă observăm prin ce dezvoltare trec băiatul şi fata între 11-12 ani. De obicei este observată, aş spune, numai transformarea mai grosolană, metamorfozarea mai grosolană a naturii umane şi nu sunt sesizate transformările mai subtile. Se crede, din acest motiv, că i se face copilului un bine dacă se născocesc tot felul de mişcări corporale prin care copilul să-şi fortifice trupul. Tocmai pentru a-l fortifica pe copil din punct de vedere trupesc, pentru a-l face să aibă un trup puternic şi care să nu-i pună obstacole, la vârsta copilăriei trebuie să privim trupul prin mijlocirea sufletului şi a spiritului.

Între 11 şi 12 ani, în interiorul omului are loc o transformare de mari proporţii. Între perioada schimbării dinţilor şi pubertate predomină sistemul ritmic, sistemul respirator, sistemul circulaţiei sanguine. Când copilul se apropie de 10 ani, ceea ce lucrează în sistemul respirator şi în sistemul circulaţiei sanguine, tactul, ritmul care există în ele, se dezvoltă pătrunzând în sistemul muscular. Muşchii sunt irigaţi de sânge, iar sângele vibrează în muşchi după cum e constituit omul ca fiinţă interioară. Aşa că omul aflat între 9 şi 11 ani îşi dezvoltă sistemul muscular conform cu predispoziţiile sale ritmice interioare. Când se apropie vârsta de 11-12 ani, ceea ce există în sistemul ritmic şi în sistemul muscular radiază în sistemul osos, în întregul schelet. Până la împlinirea vârstei de 11 ani, scheletul este complet încadrat în sistemul muscular. Între 11-12 ani, scheletul începe să se adapteze lumii exterioare, procesele mecanice, dinamice, care sunt dependente de om, pătrund în schelet. Noi trebuie să facem efortul de a trata scheletul ca şi cum ar fi obiectiv, ca şi cum nici n-ar fi în om.

Dacă observaţi nişte copii care încă n-au împlinit 11 ani, veţi vedea că toate mişcările vin încă din interior. Dacă observaţi nişte copii care au trecut de 12 ani, veţi observa că ei păşesc pe picioarele lor în aşa fel încât caută mereu să-şi găsească echilibrul, încât simt lăuntric echilibrul sistemului de pârghii al scheletului, caracterul maşinal al scheletului. Aceasta înseamnă că între 11-12 ani entitatea spiritual-sufletească se extinde până în sistemul osos. Înainte, entitatea spiritual-sufletească este mult mai lăuntrică. De-abia pe urmă omul se adaptează complet la lumea exterioară, prin faptul că ia în stăpânire ceea ce el vieţuieşte în modul cel mai puţin uman, sistemul osos.

De-abia acum omul devine un adevărat copil al lumii. Acum el trebuie să ţină seama de mecanica, de dinamica lumii. De-abia acum începe să vieţuiască în interiorul lui ceea ce numim, în viaţă, cauzalitate. Înainte de a împlini 11 ani, omul nu are nici o posibilitate de a înţelege cauza şi efectul. El aude cuvintele respective. Şi noi credem că le înţelege. Dar el nu posedă această înţelegere, din cauză că el îşi stăpâneşte sistemul osos din direcţia sistemului muscular. Mai târziu, după 12 ani, sistemul osos, care se transpune în lumea exterioară, stăpâneşte sistemul muscular şi, de aici, spiritul şi sufletul. Iar consecinţa acestui fapt este că acum omul începe să aibă o înţelegere lăuntrică, trăită, pentru ceea ce sunt cauza şi efectul, pentru ceea ce este forţa sau pentru ceea ce simţim drept verticalitate, drept orizontalitate ş.a.m.d.

Iată de ce, dacă-i predăm copilului sub 11 ani mineralogie, chimie, fizică, mecanică, sub o formă prea intelectuală, dăunăm întregii sale dezvoltări, fiindcă el încă nu poate vieţui cu întreaga sa fiinţă umană raporturile mecanice sau dinamice. Şi la fel de puţin poate vieţui, înainte să împlinească 11 ani, legăturile cauzale existente în istorie.

De aici ne vine o lumină în privinţa felului cum trebuie să lucrăm cu copiii înainte ca sistemul osos să se fi trezit din punct de vedere sufletesc. Cât timp copilul mai trăieşte, din direcţia sistemului său sanguin, în sistemul muscular, el poate vieţui lăuntric biografia, poate vieţui în interiorul lui o imagine istorică rotunjită, închegată, care-i trezeşte plăcere sau neplăcere, faţă de care poate nutri simpatie sau antipatie, sau dacă-i prezentăm o imagine a Pământului, aşa cum am arătat ieri. El poate să perceapă sub formă de imagine tot ceea ce este lume vegetală, datorită faptului că sistemul muscular este maleabil, mobil în interiorul lui; dacă-i prezentăm ceea ce am spus în legătură cu lumea animală, cu felul în care trăieşte în om, copilul simte toate acestea în el însuşi, pentru că sistemul muscular este moale. Dacă-i prezentăm copilului sub 11 ani principiul pârghiei, principiul maşinii cu aburi, el nu poate să trăiască în interiorul lui nimic din toate acestea, pentru că dinamica, mecanica nu există încă în trupul lui. Dacă începem la momentul potrivit, pe la 11-12 ani, cu predarea fizicii, a mecanicii, a dinamicii, atunci aşezăm în faţa copilului sub formă de gânduri ceva care intră în capul lui, iar din interiorul omului vine în întâmpinare ceea ce copilul vieţuieşte din direcţia sistemului osos. Şi aşa se uneşte ceea ce-i spunem noi copilului cu ceea ce vrea să iasă afară din trup. Nu ia naştere astfel o înţelegere abstractă, intelectualistă, ci o înţelegere sufletească vie. Spre aceasta trebuie să ne îndreptăm eforturile.

Dar cum trebuie să fie dascălul care tinde spre aşa ceva? Gândiţi-vă, dacă dascălul ştie din anatomie şi fiziologie: în acel loc se află muşchiul, dincolo osul; celulele nervoase arată aşa şi aşa ❙ toate acestea sunt frumoase, dar sunt ceva intelectualist; toate acestea copilul le aşează alături de noi, astfel încât devine parcă opac. Copilul este ca şi un cărbune negru, este netransparent. Noi ştim ce fel de muşchi, ce fel de nervi sunt în interiorul lui; ştim toate acestea. Dar nu ştim cum influenţează sistemul circulator, sistemul muscular, sistemul osos. Pentru a înţelege aceste lucruri, modul nostru lăuntric de a concepe alcătuirea fiinţei umane, constituţia omului, trebuie să fie artistic. Şi dascălul trebuie să fie în stare să-l trăiască pe copil într-un mod artistic, ca artist. Pentru el, tot ceea ce există în copil trebuie să devină mobil lăuntric.

Aici filosofia va veni şi va spune: da, dar dacă vrem să cunoaştem ceva, lucrul trebuie să fie logic. Foarte adevărat, dar tot aşa cum trebuie să fie logică opera de artă dacă avem lumea în faţa noastră şi dacă lumea poate fi reprezentată interior pe baza unei înţelegeri artistice. Aşa că trebuie să muncim pentru a ajunge la o asemenea înţelegere artistică, nu trebuie să dictăm în mod dogmatic: lumea trebuie înţeleasă doar sub formă logică. Numai în cazul în care dascălul îşi face sentimentele şi reprezentările atât de mobile în interiorul lui încât să vadă: dacă-i transmit copilului înainte de 11 ani nişte reprezentări din dinamică, din mecanică, aceste reprezentări se blochează în creier, se

aglomerează acolo, fac creierul dur, în aşa fel încât mai târziu, în anii tinereţii, aceasta duce la migrenă şi mai târziu se învârtoşează. Dacă-i transmit înainte de 11 ani imagini istorice rotunjite, închegate, dacă-i transmit imagini din lumea peisajului vegetal, reprezentările intră în creier, dar, prin intermediul celeilalte părţi a sistemul nervos, ele pătrund în întreg trupul. Ele se unesc cu trupul întreg, cu sistemul muscular moale. Eu îmi construiesc într-un mod plin de iubire ceea ce se petrece în interiorul copilului. Cărbunele care este de obicei pentru noi copilul, dacă nu cunoaştem decât anatomia moartă şi fiziologia moartă, devine astfel transparent. Dascălul vede peste tot ce stă în faţa lui în bănci, ce are loc în fiecare copil. El nu are nevoie să reflecteze pe marginea unor principii didactice, căci copilul însuşi îi spune ce trebuie să se întâmple cu el; când copilul se lasă pe spate în banca lui, din cauză că noi facem ceva care nu i se potriveşte, el nu mai este atent. Când facem ceva care i se potriveşte, copilul se însufleţeşte.

În orice caz, uneori ne costă destul de mult efort pentru a stăpâni vioiciunea copiilor. Dar o stăpânim dacă avem o calitate prea puţin preţuită în epoca noastră: umorul. Dascălul trebuie să aducă umorul cu el, când intră în clasă. Copiii pot fi uneori foarte nedisciplinaţi. Unul dintre dascălii noştri de la Şcoala Waldorf a simţit la o clasă mai mărişoară, având copii trecuţi de 12 ani, că aceştia începuseră dintr-o dată să nu se mai intereseze de oră şi îşi scriau bileţele pe sub bănci. Ei bine, un dascăl lipsit de umor se va înfuria. El va face o scenă teribilă. Dar ce a făcut dascălul nostru de la Şcoala Waldorf? El s-a dus la copii, în clasă şi le-a explicat apariţia şi esenţa traficului poştal. Iar copiii au văzut că el îi înţelege. Dascălul intrase în jocul lor de-a scrisorile. Copiii s-au simţit uşor ruşinaţi şi totul a reintrat pe făgaşul normal.

Esenţialul este aici că arta, şi în special arta relaţiilor cu oamenii, nu poate fi stăpânită dacă nu avem umor. Cu alte cuvinte, arta pedagogiei constă şi în a alunga din sufletul cadrelor didactice atitudinea acră, mânioasă şi de a dezvolta o dispoziţie prietenoasă, umoristică, o iubire plină de umor faţă de copii, în aşa fel încât copiii să nu vadă în dascăl imaginea a ceea ce el le interzice, de fapt. În orice caz, nu e voie să se întâmple în clasă ca, dacă un copil este cuprins de mânie şi îşi exprimă mânia, dascălul să vină şi să spună: am să scot eu mânia din tine! Asta e ceva groaznic! Şi să ia călimara, s-o arunce pe duşumea şi s-o spargă. În acest fel nu scoatem mânia din copil; ci numai dacă suntem în măsură să-i arătăm că mânia lui este un obiect, că pentru noi ea nici nu există; numai dacă luăm lucrurile cu umor, atunci educăm aşa cum trebuie.

Am arătat pentru început în ce fel trebuie înţeles umorul în general de către cel ce conduce procesul instructiv-educativ. Dar omul nu este aşa, o entitate în general. Şi chiar dacă ne putem cufunda foarte exact în fiinţa umană, care înainte de 11 ani devine pentru noi transparentă până la nivelul activităţii musculare, iar după 12 ani tot mai rămâne ceva, care, pentru o educaţie şi predare concepute ca artă, este extraordinar de necesar: individualitatea omului. Fiecare copil este o altă fiinţă, şi procedând aşa cum am descris până acum, am făcut doar un prim pas în ceea ce priveşte înţelegerea bazată pe o cunoaştere artistică a copilului.

Trebuie să ne putem adânci tot mai mult şi mai mult în ceea ce este omul ca personalitate, ca individualitate. Aici ni se oferă nişte repere prin faptul că, după temperamente, copiii încredinţaţi nouă spre educare şi instruire sunt diferiţi. A pătrunde temperamentul într-un mod cu adevărat lăuntric este un lucru care a dobândit cea mai mare importanţă chiar de la început în cadrul artei educative despre care vorbesc eu aici şi care este practicată în Şcoala Waldorf. Avem, mai întâi, copilul melancolic; un tip uman deosebit. În ce fel ne iese el în întâmpinare? În primă instanţă, el ne iese în întâmpinare, din punct de vedere exterior, drept un copil tăcut, liniştit, închis în sine. Dar cu această caracterizare exterioară n-am făcut mare lucru. Ne apropiem de copilul cu predispoziţii melancolice de-abia când vedem că tocmai la copilul melancolic corporalitatea pur fizică exercită influenţa cea mai mare, că în organism au loc nişte procese intense de depunere a sărurilor, astfel încât copilul cu predispoziţii melancolice se simte greoi în întregul său organism fizic. La copilul melancolic este cu totul altceva decât la ceilalţi copii când se pune doar problema să-şi ridice un picior sau o mână. La el există obstacole, piedici, care se pun în calea intenţiei de a ridica piciorul sau mâna. În calea intenţiei sufleteşti se pune o senzaţie de greutate. Aceasta îl face cu timpul pe copilul cu predispoziţii melancolice să-şi îndrepte privirile spre interior şi să nu privească deloc prietenos spre exterior, din cauză că trupul lui se face observat într-o măsură atât de mare, din cauză că el are atâta de lucru cu corpul său. De-abia când ştim că sufletul care vrea să se înalţe, că spiritul, sunt îngreunate la copilul melancolic de sedimentele din trup, care, fiind secretate în permanenţă de glande, îngreunând trupul, pătrund în celelalte ţesuturi, de-abia când înţelegem în mod just această îngreunare şi, implicit, această încarcerare a atenţiei din partea trupului, numai atunci ştim ce avem de făcut cu copilul melancolic.

Se spune în mod frecvent: ei da, copilul melancolic clocește în interiorul lui, e liniştit, se mişcă puţin. Şi ne apucăm să-i transmitem nişte reprezentări foarte vioaie. Vrem să-l vindecăm oferindu-i contrariul. Vrem să o scoatem la capăt cu copilul melancolic înviorându-l prin tot soiul de lucruri vesele pe care i le oferim. Dar aceasta este metoda absolut greşită. Aşa nu vom face nimic pentru copilul melancolic.

Trebuie să găsim posibilitatea de a apărea în faţa copilului, pe bază de compasiune şi empatie, cu greutatea sa corporală, în felul care-i este propriu lui însuşi. Trebuie să încercăm cu tot dinadinsul să nu-i oferim copilului melancolic reprezentări comice, vesele, ci reprezentări serioase, aceleaşi pe care le scoate din el însuşi. Trebuie să-i oferim multe lucruri de felul celor care amintesc de propriul lui organism greoi.

Va trebuie să avem multă răbdare cu o asemenea muncă educativă; ea nu acţionează de azi pe mâine, ci de-a lungul multor ani. Ea acţionează în aşa fel încât copilul, dacă i se aduce din exterior ceea ce el are în interior, va primi în sine forţe vindecătoare, care vor acţiona în sens contrar. Dacă-i aducem din exterior ceva străin, dacă-i oferim copilului serios nişte reprezentări vesele, el va rămâne indiferent la ceea ce e vesel. Dar dacă-i aducem în întâmpinare propria sa melancolie, tristeţe, îngrijorare, el va percepe din exterior ceea ce are el însuşi în interiorul lui. Şi atunci în interior va fi provocată reacţia, ceva diametral opus, şi noi vindecăm de-a dreptul pe cale pedagogică dacă dăm curs într-o formă modernă unei vechi reguli de aur: nu numai că cele similare sunt cunoscute de cele similare cu ele, ci cele similare sunt şi tratate în mod just, sunt vindecate, de cele similare cu ele. (*Similia similibus curantur*- n. trad.)

Iar dacă un copil este mai mult flegmatic, trebuie să ne fie clar un lucru: acest copil, care are un temperament predominant flegmatic, trăieşte mai puţin în corpul său fizic şi mai mult în ceea ce eu am numit în cursul acestor zile corp eteric, corpul care este mai volatil. Copilul trăieşte în eteric. Pare ciudat să auzi spunându-se că un copil flegmatic trăieşte în eteric, dar aşa este. Eterul nu lasă să ajungă în cap ceea ce are loc în funcţiunile organice umane, procesele digestiei, ale creşterii. Copilul flegmatic nu poate, în primă instanţă, să-şi facă reprezentări despre ceea ce are loc în organismul său. Capul devine inactiv. Trupul devine din ce în ce mai activ, prin elementul volatil care ar vrea să răspândească în toată lumea funcţiile sale. Copilul flegmatic este cu totul dăruit lumii. El se confundă cu lumea. Trăieşte foarte puţin în sine însuşi. De aceea aduce o anumită indiferenţă în întâmpinarea a ceea ce vrem să facem cu el. Nu putem ajunge până la copil, din cauză că, în ultimă instanţă, trebuie să o facem prin simţuri. Simţurile principale îşi au sediul în cap. Copilul flegmatic nu prea îşi poate folosi capul. Restul organismului este menţinut în funcţiune de către restul lumii. Reuşim să facem ceva pentru copilul flegmatic numai dacă, la fel ca şi în cazul copilului melancolic, devenim noi înşine, în preajma lui, un fel de flegmatic, dacă ştim să ne transpunem în mod artistic în dispoziţia lui flegmatică. Şi atunci copilul are alături ceea ce este el însuşi şi, până la urmă, ceea ce există alături de el începe să-i pară prea plicticos. Până şi copilului flegmatic începe să i se pară prea plicticos să aibă lângă el un dascăl flegmatic! Şi iarăşi, dacă avem răbdare, vom observa că aici se aprinde ceva, dacă-i mai şi prezentăm copilului flegmatic reprezentări sau procese îmbibate de flegmatism.

Deosebit de greu este cu copilul sanguinic. La copilul sanguinic este angajat într-o activitate predominantă organismul ritmic. Organismul ritmic, care în perioada dintre schimbarea dinţilor şi pubertate este predominant în om, ajunge la o anumită dominaţie exagerat de mare în

copilul sanguinic. De aceea copilul sanguinic vrea să alerge de la o impresie la alta. Circulaţia sa sanguină se blochează dacă impresiile nu se schimbă cu rapiditate. El se simte strâmtorat în interiorul lui, dacă impresiile nu trec repede şi nu sunt înlocuite cu altele. Aşa că se poate spune: copilul sanguinic simte o apăsare interioară dacă trebuie să-şi fixeze atenţia mai mult timp asupra unui lucru; el simte că nu poate să se oprească la aceasta, îi întoarce spatele, îi vin alte gânduri. Cu greu poate fi captivat de ceva.

Trebuie să spun ceva asemănător şi în ceea ce priveşte modul de a-l trata pe copilul sanguinic: nu încercaţi să vindecaţi copilul sanguinic obligându-l să zăbovească un timp foarte lung la o impresie, ci faceţi exact contrariul. Mergeţi în întâmpinarea sanguinismului său şi faceţi ca impresiile să se schimbe cu rapiditate, obligaţi-l de-a dreptul pe copil să primească în el impresii care se schimbă în mod foarte rapid. Iarăşi se va face simţită contra-reacţia. Şi atunci, datorită faptului că sistemul circulator este absolut predominant, el nu se va putea manifesta altfel decât cu antipatie faţă de impresiile accelerate pe care i le oferim. Iar consecinţa va fi că, până la urmă, copilul însuşi va ajunge să-şi încetinească ritmul.

Iarăşi, altfel trebuie tratat copilul coleric. Acesta are particularitatea că rămâne mereu cu ceva în urma dezvoltării umane normale. Pare ciudat; dar studiaţi imaginea următoare: un copil de 8-9 ani are, ca om normal, un anumit fel de a-şi mişca membrele, repede sau încet, după cum sunt impresiile exterioare. Comparaţi copilul de 8-9 ani cu unul de 3-4 ani. Cel de 3-4 ani încă mai umblă dansând prin viaţă, îşi stăpâneşte încă mult prea puţin mişcările. El mai are ceva din copilul foarte mic. Acesta nu-şi stăpâneşte deloc mişcările, dă dezordonat din mâini şi picioare, entitatea lui sufletească încă nu s-a dezvoltat. Dar dacă sugarii şi-ar dezvolta într-o măsură foarte mare entitatea sufletească, aţi găsi că toţi sugarii sunt colerici. Toţi sugarii, cu mişcările lor dezordonate ‒ tocmai când sunt sănătoşi ‒ dau foarte mult din mâini şi picioruşe.

Copilul coleric păstrează ceva din manifestările haotic-furioase ale copilului foarte mic. Prin aceasta, în copilul coleric, în băiatul sau fata de 8-9 ani, continuă să trăiască micul sugar. Şi de aceea copilul respectiv este coleric, şi trebuie să încercăm să tratăm acest copil coleric paralizându-l treptat pe "copilul mic" care mai există în el.

El trebuie tratat într-un mod cu totul deosebit, cu umor. Căci dacă avem în faţa noastră şi mai târziu, pe la 8-9-10 ani, un adevărat coleric, nu vom reuşi să facem nimic cu el dacă-l vom certa; dacă-l certăm, acest lucru nu-i face absolut nici o impresie. Dar dacă-l pun să-mi interpreteze o poveste pe care i-am spus-o mai întâi eu însumi, şi dacă el trebuie să-mi interpreteze într-un mod cu adevărat coleric acea povestire, dacă trebuie să mimeze, să se transpună în micul omuleţ care este el însuşi, atunci el va ajunge treptat să-l liniştească pe omuleţul din interiorul lui. Îl va adapta entităţii sufleteşti. Şi prin faptul că, din punct de vedere sufletesc, devin eu însumi coleric cu copilul coleric ‒ dar, bineînţeles, avându-mă mereu în mână ‒ într-un mod plin de umor, voi reuşi să-l fac să se mai liniştească pe copilul coleric de lângă mine. Dacă dascălul începe să danseze ‒ dar vă rog să nu o luaţi în sens rău ‒, atunci, încetul cu încetul, tendinţa copilului de lângă el de a ţipa şi a face scandal se va potoli. Trebuie însă să ne însuşim arta de a nu ne înroşi la faţă, de a nu ne lăsa cuprinşi de mânie când avem de-a face cu un copilul coleric, ci să ajungem la un fel de empatie artistică prin care percepem vuietul din interiorul copilului. Veţi vedea, copilul devine din ce în ce mai liniştit. O asemenea atitudine paralizează cu totul predispoziţia spre gălăgie şi scandal.

Dar în atitudinea noastră nu trebuie să fie nimic artificial, contrafăcut, neartistic, tratamentul nu va avea succes. E necesar ca dascălul să aibă un adevărat sânge de artist, pentru a face să trăiască sub o formă credibilă ceea ce joacă el în faţa copilului; în caz contrar, totul este o minciună din partea dascălului, dar aşa ceva nu trebuie să se întâmple. Raportul dintre dascăl şi copil trebuie să fie sută la sută adevărat.

Prin faptul că ne ocupăm de temperamente, putem ţine clasa în ordine chiar când ea trebuie să fie destul de numeroasă. Dascălul unei clase Waldorf studiază temperamentele copiilor care-i sunt încredinţaţi. Acum el ştie: am în clasa mea melancolicii, flegmaticii, sanguinicii şi colericii. El îi va aşeza, cu totul neobservat, dacă e posibil, pe melancolici împreună. Şi ştie că aceştia stau într-o anumită parte a clasei. Îi aşează pe colerici împreună. Ştie că pe aceştia îi are într-o altă parte a clasei; şi la fel procedează cu sanguinicii şi cu flegmaticii. Prin acest tratament social, temperamentele se şlefuiesc reciproc, fiecare frecându-se de cel asemănător cu al lui. Melancolicul se va înviora, dacă-l aşezăm între melancolici. Iar colericii, ei bine, aceştia se vindecă zdravăn, fiindcă e cel mai bine dacă-i avem pe colericii scandalagii unul lângă altul şi dacă lăsăm ca fiecare să-şi manifeste temperamentul asupra celorlalţi. După ce fiecare s-a ales cu o grămadă de vânătăi, veţi vedea că acest lucru are un efect nespus de calmant. Aşa că tocmai influenţele misterioase, aş spune, care acţionează de la un om la altul, pot fi aduse pe făgaşul sănătos tocmai dacă li se aplică un tratament social.

Şi dacă mai avem chiar umorul de a trimite în curtea şcolii un băiat coleric care este deosebit de agitat, cerându-i să se caţere în toţi copacii, după care el, în sfârşit, se va simţi extraordinar de obosit când se întoarce în clasă ‒ ei bine, atunci el şi-a manifestat temperamentul asupra lui însuşi, şi l-a consumat dând curs propriei lui naturi. După un timp, când prin învingerea unor piedici şi-a consumat surplusul de energie, copilul se va întoarce calmat în clasă.

Vedeţi deci, se pune problema de a găsi tot mai mult şi mai mult calea de a ajunge, prin temperamente, la sâmburele individual al copilului, la personalitatea lui. Astăzi auzim spunându-se adeseori că trebuie să educăm copiii în mod individual. Da, numai că individul trebuie găsit mai întâi. Trebuie să-l cunoaştem mai întâi pe om, apoi pe melancolic. Melancolicul nu e niciodată un melancolic pur, întotdeauna temperamentele sunt amestecate. Un temperament este predominant. Dar noi găsim calea ce duce spre individualitate numai dacă avem cunoaşterea justă a fiecărui temperament.

Aici se vede cu adevărat că arta educaţiei este ceva care se cere învăţat într-un mod intim. Oamenii epocii actuale nu încep să critice un ceas ‒ încă n-am auzit niciodată aşa ceva ‒, nu încep să spună cum trebuie să fie constituit în interiorul lui un ceas, în ceea ce priveşte mecanismul lui. De ce? Pentru că nu ştiu cum funcţionează ceasul în interiorul lui. În discuţiile obişnuite auzim prea puţine critici referitoare la mersul ceasului. Dar critici referitoare la educaţie auzim în tot locul. Adeseori este însă ca şi cum oamenii ar vorbi despre mecanismul unui ceas, fără a avea habar de aşa ceva. Atâta doar: nimeni nu crede că educaţia trebuie învăţată şi ea în mod intim, şi că nu e suficient să spui în cuvinte abstracte: trebuie educată individualitatea. Trebuie mai întâi să putem găsi individualitatea, parcurgând calea intimă care trece prin cunoaşterea omului, prin cunoaşterea felului de a fi al fiecăruia şi a temperamentelor. Şi de-abia atunci ne apropiem treptat de ceea ce este absolut individual în om. Acesta trebuie să devină un principiu tocmai pentru dascălul şi educatorul care tind să fie nişte artişti în munca lor.

Esenţialul este ca relaţia dintre învăţător şi copil să fie scăldată cu totul într-un element artistic. Tocmai prin aceasta, în dascăl vor lua un caracter intuitiv, instinctiv, foarte multe dintre lucrurile pe care el trebuie să le facă la un moment dat cu individualitatea copilului. Ca să ne înţelegem, hai să luăm problema în modul cel mai concret. Să ne imaginăm că avem în clasă un copil care ne face multe greutăţi în educarea lui, din cauză că observăm: percepţiile concrete pe care i le punem sub ochi, sentimentele pe care vrem să le trezim în el, reprezentările pe care vrem să i le comunicăm, fac să apară în sistemul capului o circulaţie şi o excitaţie a nervilor atât de puternică, încât ceea ce eu îi ofer copilului nu poate să ajungă din cap până în restul organismului. S-ar putea spune că organizarea fizică a capului devine, într-un anumit sens, melancolică. Copilul are greutăţi când e vorba să trimită din cap în restul organizării sale ceea ce vede, ceea ce simte, ca şi ceea ce-i este transmis prin alte impulsuri. Cele învăţate se împotmolesc, aş spune, în cap. Nu pot să coboare în restul organismului. Dacă predăm cu

simţ artistic, vom îndruma în mod absolut instinctiv în această direcţie tot ceea ce este artistic în munca noastră educativă şi instructivă. Dacă am în clasă un asemenea copil, îl voi învăţa să lucreze cu culorile, să picteze, într-un cu totul alt mod decât o fac cu un alt copil. Pictura este cultivată într-o măsură deosebit de largă la noi, în Şcoala Waldorf, tocmai datorită faptului că este atât de importantă. Am arătat deja că scrisul însuşi rezultă din pictură. Dar şi în cadrul activităţii picturale putem individualiza de la copil la copil. Fiindcă tocmai aici avem posibilitatea de a individualiza, deoarece copilul trebuie să facă el însuşi totul.

Deci să presupunem că am în faţa mea un asemenea copil, ca cel descris. Fac educaţie prin pictură. Dacă între dascăl şi elev există contactul artistic just, atunci pe foaia de hârtie pe care copilul lucrează cu culorile va lua naştere, sub îndrumarea mea, ceva absolut diferit de ceea ce va apărea pe foaia altui copil.

Vreau să vă desenez la tablă, într-un mod destul de schematic, ceea ce trebuie să ia naştere pe foaia de hârtie pe care pictează un asemenea copil, la care sentimentele, reprezentările, se blochează în cap. Trebuie să ia naştere ceva cam în felul următor: Vom avea o asemenea pată de culoare (galben), pe urmă, mergând mai departe, vom avea o asemenea pată de culoare (lila), fiindcă aici esenţialul este armonia culorilor. Vom avea apoi o trecere (portocaliu), trecerea va fi extinsă în continuare, şi poate că totul, ca să ajungem la o încheiere spre exterior, va lua cam această formă în partea exterioară (albastru). Aşa va arăta foaia de hârtie pictată de copilul la care reprezentările se blochează în cap.

Să presupunem acuma că am un alt copil, la care observ că reprezentările nu se blochează deloc în cap, ci trec prin cap ca printr-un ciur şi totul ajunge în trup; copilul nu poate să reţină nimic, deoarece capul lui este un ciur. El are găuri, e permeabil. Totul picură în jos. Noi trebuie să simţim că la acest copil sistemul circulator, care ţine de restul organismului, vrea să absoarbă totul în el.

Şi ajungem atunci în mod instinctiv, intuitiv, să-i dăm copilului îndrumarea de a face cu totul altceva. La un asemenea copil veţi vedea pe foaia de hârtie cam aşa ceva (desenează): veţi vedea că aici culorile curg mai puţin unele într-altele, rotunjindu-se; culorile se alungesc, elementul culoare trece în elementul desen, apar curbe care indică prezenţa desenului. Veţi vedea şi că culorile nu sunt foarte mult diversificate; aici (primul desen), ele sunt puternic diversificate; aici, la al doilea desen, ele sunt mai puţin diversificate.

Dacă facem apoi acest lucru folosind culori adevărate ▌nu acest material scârbos care este creta, ea nu poate reda tot ceea ce vreau să vă arăt ▌, vom putea acţiona într-un mod binefăcător, vindecător, asupra acelor însuşiri ale copilului despre care v-am vorbit, tocmai prin această vieţuire a elementului pur coloristic, pe de-o parte, şi a culorii care prinde formă, pe de altă parte.

Tot aşa, dacă aveţi în clasa dvs., să zicem, un băiat sau o fată la care reprezentările se blochează în cap, astfel încât ele nu pot să coboare, veţi putea merge cu băiatul sau fata în sala de sport, având alte intenţii decât cele pe care le aveţi mergând acolo cu un copil al cărui cap este un ciur, în cazul căruia totul coboară în restul trupului şi în circulaţia sanguină legată de acesta. Mergeţi cu amândouă grupele de copii în sala de sport. Pe copiii la care totul coboară ca printr-un ciur, îi puneţi să facă mişcări de gimnastică şi, alternativ, să recite sau să cânte ceva. Celălalt grup, la care totul se opreşte în cap, va face mişcările în aşa fel încât copiii trebuie să tacă în timp ce le fac. Puteţi crea astfel, cu totul din natura copilului, puntea de trecere dintre educaţia corporală şi particularitatea sufletească. Pe un copil la care reprezentările se blochează trebuie să-l puneţi să facă un anume fel de gimnastică şi un alt fel de gimnastică pe copilul în cazul căruia reprezentările trec prin cap ca printr-un ciur.

De aici se vede cât de imens de important este să putem modela predarea ca întreg. Este îngrozitor când, pe de-o parte, dascălul predă în clasă, iar apoi copiii sunt trimişi în sala de sport. Profesorul de sport nu ştie absolut nimic despre ceea ce se petrece în clasă şi el îşi ţine ora de sport conform cu o schemă. Ora de sport trebuie să fie în întregime un rezultat a ceea ce am aflat cu copiii în clasă. Aşa că în Şcoala Waldorf ne străduim să încredinţăm într-o măsură cât mai largă, atât cât o permit împrejurările, unui singur cadru didactic întreaga muncă la clasele mici, chiar materiile secundare, sau măcar tot ceea ce trebuie să contribuie la formarea omului.

În acest fel, de la un asemenea cadru didactic se cere cea mai înaltă calitate artistică şi, de asemenea, activitatea cea mai plină de dăruire. Dar pe nici o altă cale nu se poate face ceva binefăcător pentru evoluţia omenirii.

Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

CONFERINŢA A VII-A

Oxford, 23 august 1922

Când se vorbeşte despre organizare, se crede, în general, că trebuie organizat ceva, că trebuie instituit ceva. Dar dacă vreau să vorbesc astăzi despre organizarea Şcolii Waldorf, eu n-o concep şi nici nu pot s-o concep în acest sens, fiindcă de organizat se poate organiza numai ceea ce, într-un anumit sens, este mecanic. Se poate organiza înfiinţarea unei fabrici, a unei alte instituţii, în cazul cărora părţile se constituie într-un tot prin gândul care este imprimat în această acţiune. Dar gândiţi-vă numai ce absurd ar fi dacă cineva ar cere să se organizeze organismul uman. El este organizat, el există, şi trebuie să-l luăm drept organism. Trebuie să-l studiem. Trebuie să aflăm care este alcătuirea sa, ca organism, ca organizare.

În acest sens, o şcoală de felul Şcolii Waldorf este de la bun început un organism şi ea nu poate fi organizată prin faptul că se face un proiect de program ‖ am dat deja de înţeles acest lucru ‖ despre felul cum trebuie să fie şcoala: paragraful 1, paragraful 2 ş.a.m.d. Am spus deja că din capul locului sunt cu totul convins, fără nici o ironie, că dacă astăzi s-ar aduna cinci sau doisprezece oameni ‖ şi astăzi oamenii sunt toţi foarte inteligenţi, foarte deştepţi ‖, ei ar putea să elaboreze o programă şcolară ideală, în care n-ar rămâne nimic de îmbunătăţit: paragraful 1, paragraful 2 ş.a.m.d.; şi atunci se naşte întrebarea: poate fi el aplicat în practică? Şi se va constata curând că se pot elabora programe foarte frumoase, dar în practică, dacă se întemeiază o şcoală, avem în faţa noastră un organism desăvârşit.

Această şcoală va consta atunci dintr-un colegiu de cadre didactice, care nu poate fi modelat din ceară. Dacă am stabili: paragraful 1, paragraful 5, poate că aceasta ar însemna: dascălul trebuie să fie aşa şi aşa. Colegiul de cadre didactice nu este format din ceva pe care-l putem modela din ceară, ci trebuie să căutăm dascălul concret-individual; trebuie să-l acceptăm cu facultăţile pe care le are. Trebuie să înţelegem înainte de toate ce facultăţi are. Trebuie să ştim dacă, în primă instanţă, el este un bun dascăl de şcoală primară sau un profesor bun pentru clasele superioare. Exact la fel cum, dacă vrem să înţelegem organismul uman, este necesar să înţelegem nasul sau urechea, trebuie să-l înţelegem şi pe fiecare dascăl în parte, dacă vrem să realizăm ceva. Principiile programatice abstracte nu au nici o importanţă, sunt importante realităţile pe care le avem în faţa noastră. Dacă am putea modela din ceară cadrele didactice, am putea face şi programe. Dar aşa ceva nu este posibil. Avem deci, în primă instanţă, drept una dintre realităţile de care trebuie să ţinem seama, colegiul de cadre didactice. Pe acesta trebuie să-l cunoaştem cu exactitate. Acesta este primul principiu de organizare a Şcolii Waldorf: colegiul de cadre didactice îmi este bine cunoscut mie, cel căruia îi revine sarcina de a conduce Şcoala Waldorf din punct de vedere spiritual, îmi este bine cunoscut în fiecare dintre individualităţile concrete care-l alcătuiesc.

A doua realitate sunt copiii, şi din această direcţie s-au ivit câteva dificultăţi practice când s-a pus problema de a face ceva din Şcoala Waldorf. Fiindcă ea a fost întemeiată de Emil Molt la Stuttgart pe fundalul tuturor trăirilor emoţionale ce existau prin anii 1918, 1919, după ce războiul se terminase. Ea a fost întemeiată fiindcă se credea că prin aceasta se realizează ceva în plan social. Cu adulţii nu prea se mai putea face nimic din punct de vedere social; ei s-au înţeles, în Europa Centrală, timp de câteva săptămâni după terminarea războiului. După aceea, au recăzut în prada aceloraşi prejudecăţi care se formaseră în sânul diferitelor clase sociale. Din acest motiv, s-a născut ideea de a se educa mai bine generaţia următoare. Şi, dat fiind faptul că şcoala urma să fie întemeiată de Emil Molt, un industriaş din Stuttgart, n-a fost necesar să se caute viitorii elevi prin diferitele familii, fiindcă ne-au fost încredinţaţi copiii muncitorilor din fabrica sa. Erau în principal copii de proletari, cam 150 de copii ai angajaţilor lui Molt. Acest număr a fost completat apoi prin marea majoritate a copiilor antroposofilor din Stuttgart şi din împrejurimi; aşa că la început am avut aproximativ 200 de copii cu care am putut lucra.

Dar acesta a fost totodată momentul care a făcut ca şcoala să devină o şcoală integrativă. Fiindcă aveam un grup principal format din copii de proletari, iar copiii antroposofilor, în primă instanţă, nu erau copii de proletari, ci proveneau din sânul celor mai diferite clase sociale, de la cele mai de jos până la cele mai de sus. Aşadar, orice deosebiri de clasă socială erau eliminate de la bun început chiar prin baza socială pe care a fost întemeiată Şcoala Waldorf. Şi acesta este ţelul spre care ne-am îndreptat şi ne îndreptăm în continuare, ca în şcoală să nu intre în considerare altceva decât omenescul general. Pentru Şcoala Waldorf există doar nişte principii pedagogic-didactice, dar nici un fel de deosebire în sensul că unul este copil de proletar, iar altul este însuşi urmaşul împăratului din acea vreme, dacă el ar cere să fie primit în Şcoala Waldorf. Sunt luate în considerare şi vor fi luate în considerare şi în viitor numai principiile didactic-pedagogice. Aşa că de la bun început Şcoala Waldorf a fost concepută ca o şcoală integrativă.

Dar de aici s-au ivit, bineînţeles, şi alte greutăţi, căci copilul de proletar intră la şcoală pe la 6-7 ani, având cu totul alte deprinderi de viaţă, în comparaţie cu copilul provenit din rândurile unei alte clase sociale. Dar, din acest punct de vedere, diferenţele s-au dovedit a fi chiar extraordinar de binefăcătoare, chiar dacă, fireşte, trebuie să se facă abstracţie de unele aspecte minore, care sunt remediate apoi cu o anumită osteneală. Vă puteţi imagina aceste aspecte minore; ele au legătură, în general, cu deprinderile exterioare de viaţă, şi uneori nu este uşor să-i dezobişnuieşti pe copii de tot ceea ce aceştia aduc cu ei în şcoală. Dar, cu oarecare bunăvoinţă, şi acest lucru se poate remedia, deşi unii copii din rândurile aşa-numitelor clase de sus nu sunt obişnuiţi cu un lucru sau altul şi pe urmă duc cu ei acasă acel lucru dezagreabil, iar părinţii îl observă cu neplăcere.

Ei bine, aveam, pe de altă parte, ceata de copii. La început, acestea au fost, aş spune, greutăţile mai mici. Greutăţile mai mari au luat naştere din faptul că în Şcoala Waldorf exista idealul de a educa exclusiv în sensul cunoaşterii omului, de a-i prezenta copilului în fiecare săptămână ceea ce cere copilul însuşi.

Dar noi am organizat imediat Şcoala Waldorf drept şcoală elementară cu 8 clase, în aşa fel încât aveam copii între 6-7 ani şi până la 14-15 ani. Aceşti copii au venit la noi din cele mai diverse şcoli. Fiecare avea o educaţie anterioară, aproape niciodată corespunzătoare aceleia pe

care trebuia s-o considerăm justă pentru un copil între 8 şi 11 ani. Aşa că în primul an n-am putut ţine seama cu totul de ceea ce privim drept ideal educativ. Iarăşi, nu s-a putut merge conform cu paragrafele 1, 2 etc., ci a fost necesar să se lucreze în funcţie de individualităţile copiilor care ne veneau în fiecare clasă. Totuşi, aceasta ar fi fost încă dificultatea cea mai mică.

Greutatea mai mare consta în faptul că nici o metodă educativă, oricât de ideală ar fi ea, nu are voie să-l smulgă pe om din sânul vieţii. Omul nu este ceva abstract, pe care-l putem supune educaţiei şi pe urmă e gata; omul este copilul unei anumite perechi de părinţi. El a crescut în sânul unei anumite ordini sociale. După ce a fost educat, el trebuie să se reintegreze acestei ordini sociale. Dacă aţi vrea să educaţi un copil într-un mod absolut corespunzător ideii, pe la 14-15 ani acesta se va prezenta în aşa fel încât, în orice caz, poate să fie o fiinţă foarte ideală, dar care nu-şi găseşte locul în viaţa actuală, care nu ştie de ce să se apuce. Prin urmare, nu se punea şi nici azi nu se pune doar problema de a înfăptui un ideal, ci se pune problema de a-l educa pe copil în aşa fel încât el să găsească întotdeauna punctul unde să se încadreze în viaţa actuală, în ordinea socială actuală. Nu foloseşte la nimic să spunem că această ordine socială e rea. Indiferent că e bună sau rea, noi trebuie să trăim, pur şi simplu, în sânul ei. Şi acesta este esenţialul, că noi trebuie să trăim în sânul ei, că nu avem voie, prin educaţia pe care le-o dăm copiilor, să-i scoatem din cadrul ei. Aşa că în faţa mea se afla sarcina extraordinar de grea de a înfăptui un ideal de educaţie, iar, pe de altă parte, ţinând în acelaşi timp seama de întreaga viaţă a epocii prezente.

Autorităţile şcolare considerau, bineînţeles, că ceea ce se făcea în restul şcolilor este un fel de ideal. Ce-i drept, ele spun mereu: idealul nu poate fi atins, putem face doar ceea ce ne stă în posibilităţi, viaţa practică cere un lucru sau altul. Dar tocmai în viaţa practică, dacă ai de-a face cu aceste autorităţi, constaţi că ele privesc tot ceea ce a fost deja organizat de către instituţiile statale ori de resort drept ceva extraordinar de bun, iar ceva organizat ca Şcoala Waldorf, drept un fel de gărgăune, drept ceva ce poate fi făcut doar de unul care nu e întreg la minte!

Ei bine, uneori un asemenea gărgăune e lăsat în pace, fiindcă se spune aşa: o să se vadă, fără îndoială, ce e şi cu asta. Dar, oricum, trebuie să se ţină seama şi de autorităţi, aşa că eu am încercat s-o scot la capăt printr-un compromis. Am scris un memorandum în care ceream să mi se acorde pentru gărgăunele meu câte trei ani, pentru a-i aduce pe copii până la punctul de unde ar putea fi reintegraţi apoi în şcolile obişnuite. Am elaborat deci un memorandum, din care reieşea că, dacă vor fi primiţi în Şcoala Waldorf, copiii vor atinge până la absolvirea clasei a III-a elementare, deci până pe la 9 ani, nivelul la care ar putea fi primiţi pe urmă în clasa a IV-a a unei alte şcoli. Numai că pentru perioada intermediară, am scris eu în memorandum, vreau să am libertatea absolută de a le oferi copiilor în fiecare săptămână ceea ce decurge din cunoaşterea fiinţei umane. Şi am mai cerut libertate pentru perioada dintre 9 şi 12 ani. După împlinirea vârstei de 12 ani, urma ca elevii să fi atins iarăşi un nivel care le-ar permite să intre la o şcoală obişnuită şi tot aşa, când aveau să părăsească şcoala. Exact la fel va fi când copiii, ei bine, aşa cum am spus, când domnişoarele şi tinerii domni vor părăsi şcoala, spre a frecventa universitatea sau o altă facultate, dar pentru perioada dintre pubertate şi până la începerea studiilor superioare trebuia să avem libertate absolută; dar pe urmă ne obligam să atingem nivelul la care absolvenţii noştri să poată intra la orice facultate sau universitate, fiindcă Universitatea Liberă de la Dornach nu va fi nici pe departe recunoscută drept ceva unde tinerii pot să studieze, dacă vor să trăiască afară, în viaţă, bineînţeles.

Am încercat deci prin acest paralelism cu sistemul şcolar obişnuit, să punem de acord, să armonizăm cumva, ceea ce trebuie să intenţionăm, de fapt, şi ceea ce există deja. Fiindcă în Şcoala Waldorf nu se caută, în nici un punct al activităţii sale, să se realizeze ceva nepractic, ci, în fiecare punct al activităţii noastre, prin acest gărgăune încercăm să realizăm ceva care este cu adevărat practic în viaţă.

De aceea, nu se poate pune problema de a construi acum şcoala în cap, pe baza cine ştie cărei inspiraţii geniale ‖ fiindcă ar lua naştere astfel o construcţie, nicidecum o organizaţie ‖, ci se pune problema de a studia în mod real, săptămână de săptămână, ceea ce avem deja ca organism. Şi atunci, pentru cel ce posedă facultatea de a observa oamenii, deci şi copiii, rezultă, într-adevăr, de la o lună la alta, cele mai concrete măsuri educative. După cum, la urma urmelor, şi medicul, dacă are în faţa sa un om, nu poate să spună de la prima consultaţie tot ceea ce urmează să se întâmple, ci trebuie să studieze omul pas cu pas, fiindcă omul este un organism, tot aşa se cere ca un organism cum e şcoala să fie studiat în permanenţă, dar într-o măsură şi mai mare. Fiindcă se poate întâmpla, de exemplu, ca din cauza naturii particulare a colegiului de dascăli şi a copiilor din şcoală, pe care-i avem, să zicem, în anul 1920, să fim nevoiţi să procedăm cu totul altfel decât cu dascălii şi elevii pe care-i vom avea în anul 1924, din cauză că, în funcţie de împrejurări, colegiul de dascăli poate fi altul, prin venirea de noi cadre didactice, iar elevii vor fi în mod absolut sigur alţii. Faţă în faţă cu toate acestea, paragrafele 1 până la 12 pot să fie oricât de frumoase, că tot nu folosesc la nimic; foloseşte numai ceea ce scoatem din clasă în mod real, prin observarea fiecărei zile.

De aceea, inima Şcolii Waldorf, dacă-mi îngăduiţi să vorbesc despre organizarea ei, este consiliul pedagogic, sunt consiliile pedagogice care se ţin mereu, la intervale de timp egale. Când pot fi eu însumi în Stuttgart, aceste consilii pedagogice se desfăşoară sub conducerea mea, dar şi când nu sunt de faţă, ele au loc la intervale de timp relativ scurte. În cursul lor se discută în mod real, până în cele mai mici amănunte, în faţa întregului colegiu de dascăli, tot ceea ce se întâmplă în şcoală, experienţele pe care fiecare dascăl le poate avea în clasa lui. Aşa că aceste consilii pedagogice au în permanenţă tendinţa de a transforma şcoala într-un organism, la fel cum trupul uman este un organism prin faptul că are o inimă. În cadrul acestor consilii pedagogice, esenţialul sunt mai puţin principiile abstracte; pretutindeni la dascăli este bunăvoinţa de a trăi împreună şi de a colabora, eliminându-se orice fel de rivalitate. Şi, înainte de toate, esenţialul este că un lucru care-i este de folos celuilalt poate fi adus în discuţie numai dacă avem iubirea corespunzătoare faţă de fiecare copil. Dar eu nu mă gândesc la acea iubire despre care se vorbeşte adeseori, ci la iubirea pe care o avem ca dascăl-artist.

Această iubire mai are şi o cu totul altă nuanţă decât iubirea obişnuită. Şi iarăşi, este o altă nuanţă, totuşi o amintesc, aceea când cineva care lucrează cu oameni bolnavi poate simţi faţă de ei, ca oameni, o compasiune caldă ‖ el are, în primă instanţă, iubirea general umană. Dar, pentru a trata un bolnav ‖ vă rog să nu mă înţelegeţi greşit, căci aşa este ‖, mai e necesar să putem avea iubirea faţă de boală. E necesar să putem vorbi şi de o boală frumoasă. Bineînţeles, ea este foarte rea pentru pacient, dar pentru cel ce trebuie s-o trateze, ea este o boală frumoasă. Uneori poate fi o boală splendidă. Oricât ar fi ea de rea pentru pacient, pentru cel ce trebuie să se transpună în ea, pentru cel ce trebuie să ştie s-o trateze cu iubire, ea este o boală splendidă. Şi tot astfel, un băiat care nu e bun absolut de nimic, un fluieră-vânt, cum se spune, este uneori extraordinar de interesant în felul cum îşi manifestă netrebnicia, în felul cum e un băiat rău, cum nu e bun de nimic, atât de interesant încât poţi să-l iubeşti extraordinar de mult. De exemplu, noi avem în Şcoala Waldorf un caz foarte interesant, un băiat cu totul anormal. El a frecventat de la bun început Şcoala Waldorf, chiar din clasa I. Avea particularitatea că, de îndată ce dascălul se întorcea cu spatele, fugea spre acesta şi-l trăznea cu o lovitură. Dascălul său l-a tratat cu o iubire extraordinară şi cunoştea un interes extraordinar pentru acest copil care nu era bun de nimic. Îl mângâia, îl ducea înapoi la locul lui, nu făcea nimic din care s-ar fi putut deduce că a simţit lovitura. Acest băiat poate fi tratat numai dacă se are în vedere întreaga lui geneză. Trebuie să ştim în sânul cărui mediu pământesc a crescut până acum şi să-i cunoaştem patologia. Dar, cu toată netrebnicia lui, îl putem ajuta să progreseze, dacă suntem în stare să iubim tocmai acest gen de netrebnicie. Este ceva demn de a fi iubit în faptul că cineva este chiar aşa de netrebnic.

Prin urmare, pentru educator, un asemenea caz este cu totul altceva decât pentru cel ce priveşte lucrurile mai mult din afară. Aşa că aici esenţialul este să dezvoltăm această iubire deosebită despre care am vorbit. Şi atunci vom şti să spunem ceva potrivit şi în consiliul pedagogic. Căci nimic nu e mai folositor, pentru măsurile care trebuie luate în cazul copiilor sănătoşi, decât ceea ce putem observa la copiii anormal dezvoltaţi.

Vedeţi dvs., copiii sănătoşi sunt destul de greu de studiat, pentru că la ei toate însuşirile sunt şterse, amestecate. Nu ne dăm seama atât de uşor cum şi unde îşi are sediul o anumită însuşire şi în ce fel este ea asociată cu altele. În cazul copilului bolnav, unde avem în faţa noastră *un singur* complex de însuşiri, îl găsim foarte repede şi putem trata complexul de însuşiri ieşit din comun şi din punct de vedere patologic. Putem aplica apoi ceea ce am constatat într-un asemenea caz şi la copiii sănătoşi.

Datorită unei asemenea organizări, noi am ajuns, în orice caz, să vedem în scurt timp că specificul Şcolii Waldorf este apreciat, pentru că numărul de copii pe care-i aveam la început ▌vreo 200, cum v-am spus ▌a crescut foarte repede, astfel încât acum avem deja aproape 700 de copii, din toate clasele (până la a XII-a); aşa că acum Şcoala Waldorf este organizată, într-adevăr, în cel mai bun sens al cuvântului, ca o şcoală integrativă. A fost necesar să organizăm pentru majoritatea claselor, mai ales pentru cele din ciclul inferior, clase paralele, astfel încât avem o clasă I A, o clasă I B ş.a.m.d., din cauză că, în cele din urmă, au venit prea mulţi copii pentru o clasă. Acest lucru a atras după sine, firește, sarcini tot mai mari pentru Şcoala Waldorf. Căci dacă vrei să concepi întreaga organizare pornind de la viaţă, atunci fiecare copil care vine la noi vede o lecţie nouă şi un nou fel de a fi, în care trebuie să ne transpunem, dacă vrem să o scoatem la capăt, prin studierea justă a fiinţei umane, cu organismul care a mai primit un nou mădular.

Noi am organizat Şcoala Waldorf în aşa fel încât învăţământul principal se predă dimineaţa. Vara puţin mai devreme, iarna pe la ora 8 sau 8,15, începe învăţământul principal. Acesta are particularitatea că, în ceea ce-l priveşte, orarul obişnuit a fost desfiinţat. Noi nu avem un orar în sens obişnuit, ci luăm mai întâi o materie, pe care o parcurgem în cadrul acestui învăţământ principal din cursul dimineţii, care ţine 2 ore, iar pentru copiii mai mici este întrerupt de o pauză, şi această materie este rotunjită sub forma unui tot în curs de 4-6 săptămâni. Apoi se trece la o altă materie. Şi atunci copiii nu au de la 8 la 9 religie, de la 9 la 10 istorie naturală, de la 10 la 11 aritmetică ▌, deci, ei nu sunt aruncaţi mereu în câte un alt domeniu, ci ei au, de exemplu, în octombrie, patru săptămâni de aritmetică, apoi trei săptămâni de istorie naturală ş.a.m.d.

Aspectul care ar putea fi criticat aici, că s-ar putea ca elevii să mai uite câte ceva, din cauză că ceea ce a fost parcurs drept materie coerentă în sine iese iarăşi din memorie, trebuie compensat prin economia în predare şi prin destoinicia cadrelor didactice. Materiile sunt repetate doar în ultimele săptămâni ale anului şcolar, în aşa fel încât să ia naştere un fel de sinteză a acelui an şcolar. Copilul se contopeşte astfel total cu o materie sau alta.

O excepţie trebuie făcută în ceea ce priveşte predarea limbilor străine, care la noi este, de fapt, oră de conversaţie, de vorbire. Fiindcă în Şcoala Waldorf, pentru copilul care a intrat în şcoala elementară începe deja predarea în limbile străine, engleză şi franceză, în măsura în care acest lucru ne este posibil, şi copilul învaţă chiar de la început să vorbească în limba respectivă. Copilul învaţă limba, evitându-se cât mai mult posibil traducerea, chiar şi numai a ideilor, în limba maternă. Cuvântul limbii străine este legat, aşadar, de obiectul respectiv, nu de cuvântul corespunzător din limba maternă. Copilul face din nou cunoştinţă, într-o limbă străină oarecare, cu masa, el nu învaţă cuvântul străin prin echivalentul său german. El învaţă cu adevărat ▌şi acest lucru se vede bine în special la copiii mai mici ▌să se transpună într-o limbă care nu e limba sa maternă. Aici noi avem grijă ca aspectele abstracte ale gramaticii, problemele intelectuale ale gramaticii să nu fie transmise deloc copiilor mai mici. În general, gramatica poate fi înţeleasă numai de copiii aflaţi între 9 şi 10 ani, deci, în acel punct important despre care v-am vorbit deja.

Limbile străine se predau cam între orele 10-12 dimineaţa. E perioada în care predăm ceea ce nu se integrează în învăţământul principal, care este programul pentru primele ore ale dimineţii. În această perioadă se încadrează, de asemenea, tot ceea ce ţine de religie. Despre predarea religiei, ca şi despre predarea moralei şi despre disciplină, voi mai avea de vorbit. Dar acum aş vrea să subliniez în mod special că pentru orele după-amiezei sunt prevăzute toate materiile care ţin de cântul vocal, de muzică şi de euritmie. Aici copilul traversează cu întreaga lui fiinţă, pe cât posibil, ceea ce a fost cuprins în munca instructiv-educativă.

Tot ceea ce facem în sensul educaţiei şi instruirii poate fi condus spre fiinţa integrală a copilului dacă munca la clasă este un tot, în felul descris, care izvorăşte din inima şcolii, care sunt consiliile pedagogice. Observăm acest lucru mai ales dacă facem în aşa fel încât predarea să treacă din sfera predominant sufletească în întreaga sferă fizic-practică a vieţii. Munca în Şcoala Waldorf este orientată în primul rând spre această trecere spre sfera fizic-practică a vieţii.

Aşa că noi îi învăţăm pe copii să-şi folosească din ce în ce mai mult mâinile ▌în cazul jocurilor copilului mic de tot ▌şi apoi trecând printr-o anumită fază artistică, pe care însă trebuie s-o dezvoltăm din copilul însuşi.

Atingem acest scop dându-le copiilor de îndeplinit tot felul de munci practice. Acum, aşa ceva este posibil numai începând din clasa a VI-a; unele dintre aceste lucruri ţin de o vârstă mai mică, dar ▌am spus-o deja ▌am fost nevoiţi să facem compromisuri, idealul îl vom putea atinge mai târziu, şi atunci şi un copil de 9 ani va putea să execute o muncă practică pe care o face acum unul de 11 sau 12 ani. Dar aceste munci practice au caracterul de activităţi libere şi de trecere spre artă. Copilul trebuie să muncească din imboldul propriei sale voinţe, nu fiindcă aşa i s-a spus.

Aşa că noi îl introducem pe copil într-un fel de activitate artizanală, în cadrul căreia el poate să cioplească în lemn diferite obiecte, să confecţioneze diferite obiecte, pe care le lucrează pornind de la o idee a sa. Şi facem experienţa că în cazul unei munci şcolare clădite pe ceea ce este viu, copiii scot din ei înşişi aceste lucruri. Să vă dau un exemplu. Noi le dăm copiilor ocazia de a ciopli în lemn lucruri pe jumătate artistice, pe jumătate folositoare. De exemplu, în această fructieră se poate pune ceva. Îi îndrumăm pe copii să cioplească forma cupei în mod corespunzător, încât în copii se dezvoltă din interior un simţ al formei, al modelării plastice, copiii creează ceva care-şi primeşte forma pe baza voinţei lor şi a plăcerii lor estetice. Dar aici se întâmplă ceva remarcabil.

Să presupunem că într-o anumită perioadă am făcut împreună cu clasa o epocă de anatomie, aşa cum este absolut necesar pentru acea clasă. Le-am explicat copiilor forma sistemului osos, le-am explicat şi forma corporală exterioară, felul cum trăieşte organismul uman. Datorită faptului că predarea a avut un caracter artistic, aşa cum am arătat în ultimele zile, ei şi-au însuşit totul într-un mod viu. Totul a coborât până în voinţa lor, nu numai până în gândurile lor, în capetele lor. Şi vedem apoi, dacă ne apucăm să facem aşa ceva, că cele învăţate trăiesc mai departe în mâinile lor. Formele vor fi diferite, după cum în predare am făcut un lucru sau altul. Ceea ce s-a făcut la clasă se manifestă în formele create de copii la orele de activităţi manuale. În formele create de copii în mod plastic vedem ce se face între orele 8-10, pentru că ceea ce noi predăm este menit să pătrundă în întreaga fiinţă a copilului.

Reuşim să atingem acest ţel numai dacă luăm seama la felul cum se lucrează în natură. Daţi-mi voie să fac o afirmaţie foarte eretică: ne place să le dăm copiilor păpuşi, în special păpuşi "frumoase". Şi nu observăm că, de fapt, copiii nu vor aşa ceva. Ei le resping, dar noi le punem insistent în mână asemenea păpuşi. Păpuşi frumoase, frumos pictate! Este mult mai bine să le dăm copiilor o batistă, sau dacă ne pare rău de batistă, altceva asemănător; înnodăm batista într-un fel anume, facem aici un cap, pictăm un nas, doi ochi ş.a.m.d. şi cu aşa ceva copiii sănătoşi se joacă mai bucuros decât cu păpuşile "frumoase", fiindcă aici mai rămâne loc pentru fantezia lor; pe când dacă păpuşa este făcută cât mai frumos, chiar cu obrajii roşii, pentru fantezie nu mai rămâne nimic de făcut. Lângă păpuşa cea frumoasă copilul se

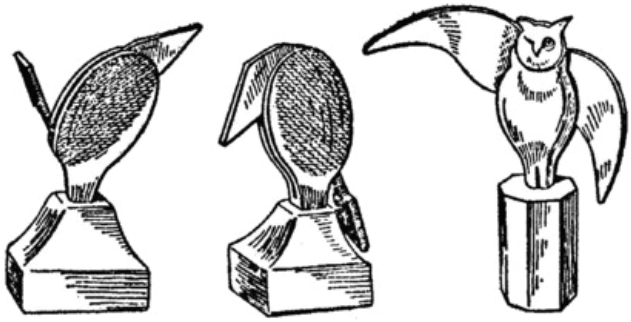
pustieşte lăuntric.

Dar aceasta ne indică felul cum trebuie să scoatem din copil ceea ce modelează el însuşi. Şi atunci, când copiii şcolii noastre ajung, prin clasa a VI-a, să modeleze lucrurile pe baza simţului lor interior pentru formă, atunci ei se prezintă aşa cum se poate vedea din aceste mici mostre exemplificatoare pe care le-am adus cu noi (păpuşi cioplite în lemn). Ele sunt întru totul aşa cum se dezvoltă din individualitatea unui copil oarecare.

Dar este foarte important să-i facem pe copii să-şi dea seama cât mai devreme că, de fapt, ei vor să conceapă viaţa pe baza propriei lor mobilităţi interioare, nu pe baza unei rigidităţi interioare. De aceea, dacă le dăm copiilor ocazia ca, pornind de la joc, să modeleze treptat ceva ce pentru ei este serios, ceva care îşi are seriozitatea sa, va trebui să încercăm să introducem mobilitatea în munca lor. Vedeţi dvs., copiii fac asemenea lucruri absolut din ei înşişi, cum este acest extraordinar tip — după câte mi se pare — de urs cioplit în lemn, şi eventual le mai pun asemenea sforicele, fără ca nimeni să le fi dat această idee, astfel încât la tipul pe care-l vedeţi aici se poate mişca şi limba, dacă este pus în mişcare. Sau copiii îşi transpun fanteziile în obiectele pe care le confecţionează: ei nu fac o pisică liniştită, cuminte, ci fac ceea ce observă la acest animal, fără a cunoaşte corelaţiile mai adânci, fac o pisică gata de atac, cu spinarea încovoiată foarte frumuşel.

Şi când e vorba de jucării — eu acord o importanţă deosebită mişcării — copiii trebuie să se transpună în ceva care este mişcare, adică în ceva care nu stă, în ceva care-i învaţă să fie activi. Astfel, copiii confecţionează obiecte care le fac o bucurie nemaipomenită mai ales când, încetul cu încetul, văd că de sub mâinile lor iese ceva. Ei nu confecţionează doar obiecte realiste; pe baza unor idei absolut proprii, ei confecţionează, de exemplu, gnomi de felul celor pe care-i vedeţi aici sau alte asemenea figuri.

Ei găsesc şi posibilitatea de a face şi obiecte mai complicate, nimeni nu le spune că se poate face aşa ceva, copilul este doar condus în aşa fel încât să facă din proprie iniţiativă un tip vesel de acest fel (corb mişcător), care pe urmă poate să devină mâhnit, trist.



După ce un copil a reuşit să termine o asemenea figură (bufniţă cu aripi mişcătoare), el e deosebit de mulţumit! Aşa ceva fac deci copii aflaţi între 11-15 ani acum au început să lucreze şi cei mai mari, dar treptat vom coborî până la clase şi mai mici, unde formele vor fi, desigur, mai simple.

În afară de aceste ore meşteşugăreşti (artizanale), mai avem şi orele de lucru manual propriu-zise. Aici trebuie remarcat faptul că în Şcoala Waldorf băieţii şi fetele participă împreună la orice fel de ore sau activităţi. La noi, până în ultima clasă de liceu, băieţii şi fetele stau împreună în bănci, unii printre alţii. Aşa că, într-adevăr, dacă luăm lucrurile în mare, băieţii învaţă să facă aceleaşi lucruri pe care le fac şi fetele — bineînţeles cu puţine variante care cu cât ajungem la clase mai mari, cu atât trebuie să fie mai diferenţiate — şi se constată în mod surprinzător că băieţii mici tricotează sau croşetează cu multă plăcere, iar fetele fac şi ele lucruri care de obicei le revin numai băieţilor. În acest fel, se realizează ceva din punct de vedere social: înţelegerea reciprocă dintre sexe, un ţel spre care trebuie să tindem în ziua de azi, când nu suntem deloc avansaţi în privinţa relaţiilor sociale, ci trăim sub apăsarea celor mai mari prejudecăţi. Este într-adevăr o binefacere când se realizează ceva de felul lucrului, pe care vreau să-l ilustrez printr-un exemplu concret.

Noi am avut o asemenea şcoală mică şi la Dornach [Nota 14]. Dar, din cauza libertăţii elveţiene, ea a fost interzisă, şi acolo noi putem începe doar să le predăm domnişoarelor şi tinerilor domni mai avansaţi, fiindcă libertatea cere ca pe lângă şcolile de stat să nu mai poată exista şi şcoli libere. Ei bine, acesta este un aspect care nu are legătură cu pedagogia propriu-zisă. Dar, pentru un timp, noi am avut posibilitatea de a încerca să lucrăm şi la Dornach într-o mică şcoală. În viitorul apropiat va fi posibil, după câte se pare, să înfiinţăm o asemenea şcoală liberă şi la Basel [Nota 15]. Dar în Şcoala Waldorf, după cum am spus, la orele de lucru manual băieţii şi fetele lucrează unii alături de alţii. În orele de lucru manual sunt confecţionate tot felul de obiecte. Băieţii şi fetele lucrează cot la cot, în modul cel mai paşnic. De pildă, nu veţi putea distinge uşor, dacă nu vă aplecaţi asupra aspectelor mai subtile, în ce constau deosebirile dintre băieţi şi fete, la aceste două piese (două şerveţele cusute de mână).

Singurul lucru care a fost observat — în clasele superioare pe care le-am format până acum, în care băieţi şi fete de 16-17 ani învaţă împreună, se trece şi la tors şi ţesut, astfel încât oamenii sunt introduşi cu adevărat în viaţa practică, ei ajung să cunoască viaţa practică —, ei bine, a fost observat ceva interesant. Băieţii nu vor să toarcă, fiindcă aici ei vor să le ajute pe fete. Ei vor ca fetele să toarcă, iar ei vor să ţină sculurile de lână, vor să exercite un fel de serviciu cavaleresc. Acesta e singurul lucru care a fost observat până acum, că în cazul torsului, băieţii vor să le slujească pe fete. Dar în rest, am văzut că băieţii fac lucru de mână de tot felul.

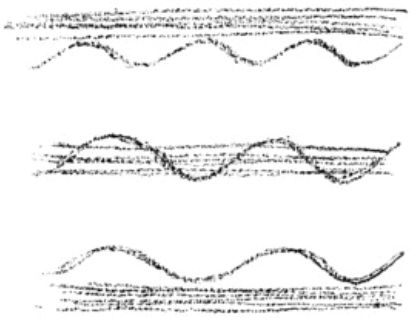
Noi încercăm, de asemenea, să dezvoltăm ceea ce se face la orele de lucru manual din ceea ce se încearcă la pictură. Nu vreau să spun că se desenează nişte contururi şi apoi se brodează, ci mai întâi le dăm copiilor ocazia de a lucra cu culorile, pornind cu totul şi cu totul de la fiinţa umană. Şi aici este extraordinar de important să trezim mai întâi în copil trăirea justă a culorilor. Dacă luăm micile truse cu acuarele care se găsesc de obicei în magazin şi-i punem pe copii să picteze cu culorile mici de pe paletă, ei nu vor învăţa absolut nimic. Este necesar să învăţăm să trăim cu culoarea, nu să pictăm de sus, de pe paletă, ci să luăm culori dizolvate în apă din ulcică. În acest caz, copilul învaţă să simtă cum poate să trăiască o culoare lângă altă culoare, îşi dezvoltă simţul pentru armonia şi pentru trăirea interioară a culorilor. Şi chiar dacă uneori apar probleme — uneori clasa nu arată bine deloc după ora de pictură, fiindcă nu toţi sunt îndemânatici, uneori nici prea dornici să înveţe în acest domeniu —, chiar dacă apar probleme, pe de altă parte se fac paşi uriaşi înainte dacă-i introducem mai întâi pe copii în elementul culoare, în aşa fel încât ei să înveţe să picteze pornind de la trăirea culorilor, nu voind să imite ceva în mod naturalist. Pe urmă rezultă de la sine, aş spune, suprafaţa şi forma culorii peste suprafaţa colii de hârtie. Aşa se pictează la Şcoala Waldorf, şi la Dornach tot aşa se pictează; copiii învaţă mai întâi să picteze trăirea culorii. Pretutindeni esenţialul este aşternerea culorilor una lângă alta, una peste alta. În acest fel, copilul se transpune în elementul culoare şi pe urmă el ajunge treptat singur să dezvolte forma din culoare. Puteţi vedea aici — în orice caz, la copiii care au făcut ceva progrese —, că, fără a se recurge la desen, din culoare a fost dezvoltat ceva care are formă. După acelaşi principiu se predă şi la copiii mici. Aici, pe aceste foi, avem, de exemplu, nişte încercări de a trezi trăirea culorii. Aici copiii nu au pictat ceva, ci aici ei trăiesc din culoare. A picta *ceva* / asta poate veni mult mai târziu. Dacă începem devreme să pictăm *ceva*, copilul pierde

simţul viului, iese la suprafaţă simţul pentru ceea ce este mort.

Dacă se procedează în acest fel, trecerea la nişte obiecte concrete din lume este mult mai vie decât în cazul în care nu este creată această bază. Copiii care au învăţat mai întâi să trăiască din culoare, pictează pe urmă insula Sicilia, în contextul epocii de geografie, de exemplu, şi ia naştere o hartă. În acest fel se împletesc activitatea artistică şi chiar predarea geografiei.

Dacă trezim în acest fel un sentiment pentru armonia culorilor, copiii vor începe să facă apoi diferite obiecte care folosesc la ceva în viaţă. Coperta de carte pe care o vedeţi aici n-a fost desenată mai întâi, ci copilul învaţă să trăiască în culoare şi să dea formă apoi unui obiect de felul acestei coperte de carte. Important este aici să trezim în copil sentimentul just faţă de viaţă. Tocmai forma şi culoarea ne dau posibilitatea de a-l introduce adânc în viaţă.

Putem constata că uneori se întâmplă ceva groaznic: un copil este pus să facă garnitura de la gât a unei rochii, pe urmă cordonul, iar jos tivul, şi că peste tot are acelaşi model. Poţi vedea uneori aşa ceva. E lucrul cel mai groaznic ce se poate întâmpla în viaţă, dacă ţinem seama de instinctele artistice. Copilul trebuie să înveţe de timpuriu că o bentiţă care va fi cusută la partea din jurul gâtului are tendinţa de a se deschide cumva în jos, de a acţiona în jos; cordonul trebuie să acţioneze lateral, spre stânga şi spre dreapta, iar tivul rochiei, din partea de jos, trebuie să facă impresia că tinde în sus şi că în partea de jos se ridică; nu trebuie să se întâmple lucrul îngrozitor că un copil trebuie să înveţe, pur şi simplu, să facă în mod artistic o bentiţă, ci e necesar ca el să ştie cum trebuie să arate bentiţa dacă va sta într-o parte sau alta a corpului uman.



Aşa, de exemplu, dacă leagă o carte, el trebuie să ştie că, dacă vrei să te uiţi în carte, o deschizi aşa. Trebuie să existe o deosebire între sus şi jos. Este neapărat necesar ca fiecare copil să-şi dezvolte acest simţ al spaţiului, al formei. Şi pe urmă el pătrunde în trup, până în membre. O asemenea activitate şcolară pătrunde uneori mult mai puternic în fizic decât nişte ore de gimnastică abstractă. Şi astfel, din lucrul cu culorile, se naşte ceea ce îl face pe copil să confecţioneze tot felul de obiecte folositoare, care sunt lucrate în aşa fel încât copilul simte în mod real o culoare lângă alta şi o formă deasupra alteia, şi totul face parte din ceva şi de aceea îl fac aşa.

Am caracterizat acum ceea ce trebuie să trăiască în fiecare amănunt, în suflul viu al muncii. Căci activitatea şcolară trebuie să fie o pregătire pentru viaţă. Printre lucrările expuse aici veţi găsi tot felul de obiecte foarte interesante, vedeţi aici chiar ceva făcut de o fetiţă destul de mică (încălzitor de ouă).

Nu vă pot arăta totul în cursul conferinţei, aş mai dori doar să vă atrag atenţia asupra faptului că am adus cu noi aici tot felul de frumuseţi din Şcoala Waldorf. Găsiţi aici şi două cărţi cu cântece de dascălul Baumann, din care vă puteţi da seama ce fel de cântece şi texte muzicale folosim, în general, în Şcoala Waldorf. Mai avem aici, de la una din fete ❙ dificultăţile vamale nu ne-au permis să aducem prea multe obiecte ❙, tot felul de lucruri, pe care le vedeţi multiplicate aici. Dar în forma lor plastică, obiectele sunt executate aşa cum se vede aici. Vedeţi deci, copiii au idei foarte drăguţe; căci ei percep viaţa; obiectele sunt cioplite în lemn.

De aici (harta geografică) mai puteţi vedea că, dacă se porneşte într-un mod plin de viaţă de la primul principiu, totul poate fi condus spre viaţa deplin reală. O puteţi constata privind această hartă: mai întâi a fost trăirea culorii şi pe urmă copilul vieţuieşte în mod cu totul sufletesc; prin faptul că are mai întâi trăirea culorii, el are trăirea sufletească. Vedeţi aici Grecia trăită din punct de vedere sufletesc. Dacă s-a transpus mai întâi în trăirile de culoare, copilul ajunge să-şi spună, pornind de la ceea ce i s-a oferit la orele de geografie: insula Creta, pe aceasta trebuie s-o pictez într-o anumită culoare, iar coasta Asiei Mici aşa, Peloponezul aşa. Copilul învaţă să vorbească în mod artistic prin culoare, iar o hartă geografică devine cu adevărat produsul unei activităţi sufleteşti interioare.

Gândiţi-vă numai cum vieţuiesc copiii Pământul, dacă, în primă instanţă ❙ la fel ca şi acela care a colorat aici insula Creta sau Peloponezul sau partea de nord a Greciei – dacă ei au la fiecare asemenea culoare sentimentul corespunzător, izvorât cu totul din interior. Atunci în sufletele lor va deveni viu şi ceea ce este Grecia şi s-ar putea spune că ei creează acum din nou Grecia, din ei înşişi. În acest fel omul primeşte lumea în interiorul lui într-un mod cu adevărat viu. Şi lucrurile acestei lumi vor trăi cu totul altfel în sufletele copiilor, dacă le dăm ocazia de a percepe pe această cale realitatea, realitatea absolut obişnuită, seacă, de fiecare zi, după ce au învăţat mai întâi, prin nişte picturi simple, să vieţuiască în mod artistic elementele prin care aceste lucruri îşi exprimă fiinţa, adică silabele şi cuvintele lor colorate, aş spune.

Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

CONFERINŢA A VIII-A

Oxford, 24 august 1922

Va fi devenit clar, din expunerile pe care mi-am îngăduit să le fac până acum, spre ce trebuie să se îndrepte toate eforturile educativ-instructive ale Şcolii Waldorf. Şcoala Waldorf trebuie să facă din copii nişte oameni sănătoşi şi puternici din punct de vedere fizic, liberi din punct de vedere sufletesc şi clari din punct de vedere spiritual. Sănătatea şi vigoarea fizică, libertatea sufletească şi claritatea spirituală sunt lucrurile de care omenirea va avea cel mai mult nevoie şi din punct de vedere social în viitorul evoluţiei sale. Dar pentru a educa şi instrui în acest mod este necesar ca educatorul să ajungă aşa cum am căutat să arăt prin aceste conferinţe.

Dascălul trebuie să aibă o transparenţă totală faţă de organismul copilului, şi anume, o transparenţă faţă de organismul uman care-i dă posibilitatea de a aprecia starea de sănătate fizică. Căci dacă el ajunge în situaţia de a aprecia într-adevăr starea de sănătate fizică şi de a o armoniza cu sufletul, numai atunci el îşi poate spune: cu un copil trebuie făcut un lucru, cu un alt copil, alt lucru.

Auzim azi adeseori exprimându-se părerea că şcoala ar trebui să aibă un medic. Şi chiar se caută să se dezvolte din ce în ce mai mult sistemul cabinetului medical în şcoli. Dar dacă nu este bine să se încredinţeze diferitele materii de învăţământ mai multor cadre didactice, care nu au nici o legătură între ele, educaţia nu are de câştigat nici dacă sănătatea fizică este lăsată în seama cuiva care nu face parte din întregul colegiu de cadre didactice. Aş vrea să vă dau un exemplu, ca să înţelegeţi dificultatea la care mă gândesc.

În timp ce conduceam pe cineva, care era de altfel inspector şcolar, prin Şcoala noastră Waldorf, i-am vorbit despre ceea ce poate fi observat şi în privinţa sănătăţii fizice, a organizării fizice a copiilor, i-am vorbit despre un copil care avea o malformaţie cardiacă, despre un altul, care avea o altă deficienţă ş.a.m.d., iar vizitatorul nostru spuse deodată foarte surprins: ei bine, dacă toate acestea sunt adevărate, atunci dascălii ar trebui să posede cunoştinţe de medicină!

Da, dacă o educaţia benefică cere ca, până la un anumit punct, dascălii să aibă cunoştinţe de medicină temeinice, ei bine, atunci ei trebuie să le aibă, trebuie să şi le însuşească. Viaţa nu se lasă modelată conform cu gărgăunii din capetele oamenilor, ci instituţiile umane trebuie să se orienteze după cerinţele vieţii. Exact la fel cum, de obicei, ca să ştii trebuie să înveţi ceva: şi educatorul trebuie să înveţe ceva, ca pe urmă să ştie.

Aşa că e necesar ca educatorul să-şi procure o cunoaştere exactă, mai ales când e vorba de copilul foarte mic, a ceea ce are legătură cu manifestările acestuia în timpul jocului. În joc trăieşte un întreg complex de activităţi sufleteşti: bucurie, uneori şi durere, simpatie, antipatie; şi în joc mai trăieşte curiozitatea, dorinţa de a şti. Copilul vrea să cerceteze cu exactitate jucăriile, să vadă ce e înăuntru. Iar dascălul trebuie să ştie să observe ce iese din copil drept viaţă sufletească, în cadrul unei activităţi absolut libere, neîncorsetate în formele muncii umane, el trebuie să vadă cum manifestările sale izvorăsc din sentiment, cum ele îi procură sau nu o stare de mulţumire. Dacă jocul copilului este îndrumat în aşa fel încât copilul să simtă o anumită mulţumire cauzată de joc, prin aceasta noi stimulăm din punctul de vedere al sănătăţii acea activitate care are legătură cu sistemul digestiv uman. Şi aşa cum îndrumăm jocul, aşa va fi omul expus, în ceea ce priveşte circulaţia sângelui, activitatea digestivă, aşa va fi el expus sau nu, mai târziu, unor obstacole, într-o măsură mai mare sau mai mică. Există aici o legătură subtilă între felul cum se joacă copilul şi ceea ce devine apoi organismul său fizic.

Nu e voie să spunem: organismul este ceva fără importanţă; eu sunt idealist; şi oamenii ca mine nu au nimic de-a face cu acest organism inferior. Acest organism fizic a fost aşezat în lume de către puterile divin-spirituale ale lumii, el este o creaţie divină şi trebuie să fim conştienţi de faptul că tocmai în calitate de educatori trebuie să colaborăm la creaţia divină care este trupul. Aş vrea să vorbesc mai puţin în fraze abstracte cu caracter general şi să dau, mai degrabă, un exemplu.

Presupuneţi că la unii copii apare sub o formă cam patologică, aş spune, ceva care poate fi numit o predispoziţie melancolică, sau că apare sub o formă patologică o predispoziţie care poate fi numită sanguinică. Dascălul trebuie să aibă posibilitatea de a afla unde este limita dintre ceea ce este un simplu fenomen fizic şi ceea ce este patologic. Dacă-şi dă seama ‖ şi aşa este cazul de mai multe ori decât se crede, în asemenea situaţii ‖, că la un copil melancolic această predispoziţie a sa trece în patologic, el va căuta să intre în legătură cu părinţii şi va cere să i se spună care este modul de hrănire al copilului. Şi el va găsi o legătură între acest mod de hrănire şi melancolia patologică. El va descoperi, probabil ‖ ar putea să fie vorba şi de alte cauze, dar eu dau aici doar un exemplu, să fiu concret ‖, că acasă unui asemenea copil i se dă o hrană prea săracă în zaharuri. Din cauză că alimentaţia e prea săracă în zahăr, activitatea hepatică a copilului nu se reglează aşa cum trebuie. Fiindcă la acest copil melancolic avem următoarea particularitate: o anumită substanţă, care de obicei se formează în plante ‖ o numim amidon ‖, se formează ce-i drept, în ficat, dar totuşi nu este în ordine. În orice organism uman se formează amidon, dar nu un amidon vegetal, ci unul animal, care în ficat este transformat imediat în zahăr. Această activitate este o componentă foarte importantă a activităţii hepatice, transformarea amidonului animal în zahăr. Iar la copilul melancolic acest lucru nu este în ordine, de aceea trebuie să-i dăm mamei sfatul de a pune mai mult zahăr în hrana copilului, şi atunci acesta va reglementa activitatea glicogenică ‖ aşa este ea numită ‖ a ficatului; vom vedea că prin această măsură pur dietetică putem realiza extraordinar de mult. Căci munca educativă trebuie extinsă asupra întregii fiinţe umane.

La copilul sanguinic vom găsi situaţia diametral opusă. Adeseori părinţii transformă copilul sanguinic într-un ronţăitor de dulciuri. I se dau prea multe bomboane. I se pune prea mult zahăr în mâncare. Şi dacă el a fost transformat într-un ronţăitor de dulciuri, apare activitatea diametral opusă. În general, ficatul este un organ nespus de important, dar un organ mult mai asemănător cu organele de simţ decât se crede. Fiindcă ficatul există pentru a percepe lăuntric, pentru a sesiza lăuntric întreaga fiinţă a omului. Ficatul are o senzitivitate pentru omul

întreg. Din acest motiv, el este altfel organizat decât alte organe. În alte organe intră o anumită cantitate de sânge arterial şi din ele iese sânge venos. Ficatul are un regim special. O anumită venă intră în ficat şi ea irigă ficatul cu un sânge venos deosebit. Aceasta face ca ficatul să constituie chiar în interiorul omului un fel de lume exterioară. De aceea omul are, prin ficat, capacitatea de a se percepe pe sine, dar de a percepe ceea ce acţionează asupra organismului său. Ficatul este un barometru extraordinar de fin pentru modul în care se raportează omul la lumea exterioară. Dacă i se dă mamei sfatul de a sustrage într-o oarecare măsură zahărul din alimentaţia copilului sanguinic până la patologic, care este nestatornic, zboară nervos de la o impresie la alta, vom putea obţine rezultate extraordinar de bune.

Şi astfel, prin ceea ce se petrece nu în cadrul activităţii instructiv-educative, ci între timp, dacă suntem un educator extraordinar, putem conduce copilul pe făgaşul just, în aşa fel încât să devină cu adevărat sănătos şi puternic şi viguros în ceea ce priveşte constituţia lui fizică. Şi vom observa că tocmai aşa ceva are o importanţă nespus de mare pentru dezvoltarea integrală a omului.

Cu băieţii şi fetele Şcolii Waldorf am făcut experienţa cea mai puternică tocmai la vârsta când ei aveau vreo 15, 16 ani. Am avut mai întâi Şcoala Waldorf cu 8 clase elementare, dar pe urmă am mai adăugat mereu câte o clasă, deci o clasă a IX-a, o clasă a X-a, apoi urmează o clasă a XI-a. În aceste clase, cele mai mari, care nu mai sunt clase elementare, ci clase avansate, băieţii şi fetele au această vârstă de 15-16 ani. Şi aici apar dificultăţi foarte mari. Aceste dificultăţi sunt uneori de natură psihic-morală. La ele mă voi referi mai târziu. Dar şi din punct de vedere fizic observăm că natura umană tinde în permanenţă spre patologic şi că ea trebuie ferită de ceea ce este patologic.

La fete observăm cum, uneori, dezvoltarea lor generală o ia uşor în direcţia clorozei, a anemiei. Fata devine anemică în organism, cum se spune, palidă, clorotică. Aceasta se întâmplă din cauză că la 14-15-16 ani spiritualul se eliberează din întreaga organizare umană; şi acest spiritual care mai înainte lucra în întreaga fiinţă a omului, regla circulaţia sângelui. Acum sângele este lăsat singur. Şi atunci el trebuie să fie pregătit în mod corespunzător, ca să poată face în continuare cele necesare prin propriile sale puteri. La fete apare acest fenomen, că devin palide, anemice, şi trebuie să ştim că el survine dacă n-am trezit suficient de mult interesul fetelor faţă de lume şi cunoaştere, prin ceea ce le-am oferit înainte. Dacă menţinem vii atenţia, interesul, atunci întreg organismul fizic va fi şi el angajat în activitatea cerută de fiinţa umană însăşi şi atunci anemia nu se va mai manifesta în aceeaşi măsură.

La băieţi se întâmplă exact invers. La ei apare un fel de neuritis, ceea ce înseamnă că în creier există prea mult sânge venos. De aceea, tocmai în anii la care ne referim, creierul funcţionează ca şi cum ar fi plin cu sânge. La fete avem de-a face cu o anemie în restul trupului, iar la băieţi cu un fel de umplere cu sânge, cu o uşoară umplere cu sânge, dar cu un fel de sânge arterial şi venos nepotrivit, mai ales în cap. Aceasta se întâmplă din cauză că i-am hiperîncărcat pe băieţi cu impresii, că le-am prezentat impresiile în aşa fel încât ei fost nevoiţi să alerge de la o impresie la alta şi n-au putut să ajungă la liniştire. Şi vom vedea că purtările rele ale băieţilor de 14-15-16 ani apar exact aşa şi că ele sunt în legătură cu întreaga dezvoltare fizică.

Dacă ne îndreptăm în acest fel privirile spre om, fără să dispreţuim fizicul, putem realiza extraordinar de mult în ceea ce priveşte îndrumarea sănătăţii, în calitate de dascăl, de educator. Principiul de bază trebuie să fie acesta. Spiritualitatea este greşită în fiecare clipă în care ea urmează să ne conducă departe de lumea materială, într-un abstract castel din nori. Dacă cineva ajunge să dispreţuiască fizicul, dacă el ajunge să spună: ah, trupul, asta este ceva de natură inferioară, el trebuie reprimat, nu trebuie să ţinem seama de el !, atunci, în mod absolut sigur, el nu va ajunge să-l educe pe om într-un mod binefăcător pentru acesta. Fiindcă, vedeţi dvs., dacă nu ţineţi seama de natura fizică a unui om, poate că veţi reuşi să-i conduceţi spiritualul spre o înaltă treaptă a abstracţiunii, dar el va fi atunci ca un balon umplut cu aer, care pe urmă va pieri în zbor. De la spiritualul care nu e susţinut în viaţă de realitatea fizică, evoluţia vieţii sociale de pe Pământ nu va primi, în primă instanţă, absolut nimic. Dacă vrei să zbori cu un avânt puternic spre cer, trebuie să fii pregătit pentru cer. Iar această pregătire trebuie să se facă pe Pământ.

În orice caz, în epoca noastră materialistă se poate observa prea puţin că oamenii, vrând să ajungă la cer, au de dat la moarte examenul că au cultivat într-un mod spiritual aici, pe Pământ, ceea ce a fost aşezat pe Pământ drept creaţie divin-spirituală, ca bun suprem, organismul uman fizic. Despre aspectele predominant psihic-morale voi vorbi în partea următoare, iar în cea de a treia mă voi referi la euritmie.

După cum extraordinar de multe dintre măsurile pe care le luăm în şcoală în ceea ce priveşte educaţia trebuie să fie situate în domeniul fizic, tot aşa ele trebuie să fie situate şi în cel sufletesc, tot aşa trebuie să fie situate în fizic şi în spirit. Lucrul cel mai important este să începem deja în perioada şcolară să-l angajăm pe om în mod just în viaţă. Aş dori de astă dată să explic ceea ce căutăm să realizăm conform principiului care stă la baza Şcolii Waldorf, dând exemple, nu oferindu-vă fraze abstracte.

E necesar să constatăm, la încheierea unui an şcolar, ce anume am elaborat cu copilul în cursul unui an de şcoală. Astăzi se spune: a da un certificat din care să reiasă dacă şi în ce măsură copilul a atins scopul didactic. În unele ţări, felul cum a fost atins de copil scopul învăţării în decurs de un an, sau uneori şi în perioade mai scurte de timp, le este comunicat părinţilor sau celor care răspund de acel copil cu ajutorul unor numere: 1, 2, 3, 4; fiecare număr arată că, în privinţa anumitor materii de studiu, copilul şi-a format o anumită deprindere. Uneori, când nu se ştie exact dacă 3 sau 4 este cifra care redă măsura exactă în care copilul şi-a însuşit acea deprindere, se scrie 3 şi 1/2, ba unii dascăli au ajuns chiar la marea artă de a calcula şi a scrie 3 şi 1/4. Vă mărturisesc că n-am fost niciodată în stare să-mi însuşesc această artă de a exprima facultăţile umane prin asemenea cifre.

Problema certificatelor este rezolvată pe o cu totul altă cale în Şcoala Waldorf. Tocmai în cazul în care corpul cadrelor didactice, colegiul de cadre didactice, este o asemenea unitate încât fiecare copil al şcolii este cunoscut de către fiecare cadru didactic, într-un anumit sens, este posibil să se emită o părere asupra copilului, din cunoaşterea întregii sale fiinţe. De aceea, "certificatul" pe care noi îl facem la sfârşitul unui an şcolar pentru fiecare copil, arată ca o mică biografie, ca un aperçu referitor la experienţele pe care le-am avut în timpul anului cu copilul, în clasă şi în afara clasei. Şi atunci copilul, ca şi părinţii, sau tutorii săi, au în faţă o imagine de oglindă a felului cum se prezintă copilul la această vârstă. În Şcoala Waldorf noi am făcut experienţa că în asemenea certificate-oglindă poţi scrie dojenile cele mai aspre, copiii le primesc cu mulţumire. Şi pe urmă noi mai scriem ceva în certificat: legăm trecutul cu viitorul. Noi cunoaştem copilul, ştim dacă ceva lipseşte în activitatea voinţei, în viaţa de sentiment, în activitatea de gândire, ştim dacă la el predomină un afect sau altul. În Şcoala Waldorf, noi compunem, pentru individualitatea fiecărui copil, conform cu ceea ce ştim, câte o maximă cu miez. Şi o trecem în certificatul respectiv. Ea urmează să fie firul călăuzitor pentru acel copil, pe tot parcursul anului ce urmează. Copilul primeşte această maximă ştiind că trebuie să se gândească mereu la ea. Şi această maximă cu miez are apoi însuşirea de a acţiona în mod corespunzător asupra voinţei sau a afectelor sau a însuşirilor de sentiment, echilibrându-le, controlându-le.

Aşa că certificatul nu este doar o expresie intelectuală a ceea ce copilul a realizat, ci el conţine o forţă, el acţionează până când copilul va primi un nou certificat. Dar tocmai de aici puteţi vedea cât de exact trebuie să pătrundem în individualitatea copilului, pentru a-i putea lăsa liber copilul, până la un anumit punct, împreună cu un asemenea certificat, care acţionează prin el însuşi.

Şi de aici mai puteţi vedea că în Şcoala Waldorf noi nu căutăm să întemeiem o şcoală care are nevoie de nişte lucruri exterioare deosebite. Noi punem cel mai mare preţ, în pedagogie şi didactică, pe ceea ce, avându-se în vedere condiţiile vieţii de azi, poate fi integrat oricărui gen

de şcoală. Noi nu suntem nişte revoluţionari care spun, pur şi simplu: şcolile de la oraş nu sunt bune de nimic, toate şcolile trebuie mutate la ţară, şi alte lucruri de acest fel, ci noi spunem: din înseşi condiţiile ei, viaţa ne dă un lucru sau altul; noi luăm condiţiile aşa cum sunt şi introducem în orice fel de şcoală ceea ce, în aceste condiţii, poate acţiona într-un mod pedagogic-didactic just, spre binele omului.

Datorită acestui fapt, noi suntem în situaţia de a fi cât mai puţin obligaţi să recurgem la ceea ce, de obicei, în viaţă, este numit "repetenţie", în sensul că un copil trebuie să rămână încă un an în clasa în care a fost, ca să devină acolo şi mai deştept. Ba Şcoala Waldorf a fost chiar criticată din cauză că avem în clasele superioare nişte copii despre care autorităţile şcolare din afară au fost de părere că ar fi trebuit să rămână repetenţi. La noi este extraordinar de greu, deja din anumite motive umane, să recurgem la repetenţie, deoarece dascălii noştri ţin atât de mult la copiii lor, încât ar vărsa multe lacrimi dacă ar fi nevoiţi să lase un copil în altă clasă. Între copii şi dascăl se naşte cu adevărat un contact intim şi, din această cauză, fatala repetenţie este evitată. Dar şi aşa nu se realizează nimic bun prin această repetenţie. Căci, hai să presupunem că lăsăm un băiat sau o fată de 9 ani să repete clasa; dar băiatul sau fata respectivă sunt aşa făcuţi încât să li se aprindă becul, cum se spune, de-abia la 11 ani, şi atunci noi îl facem pe copil să ajungă cu un an prea târziu în clasa corespunzătoare vârstei de 11 ani. Acesta este un prejudiciu mult mai mare decât dacă dascălul s-a chinuit cu acel copil care s-a transpus mai greu în unele materii de învăţământ şi că l-a luat cu el în clasa următoare.

Numai pentru elevii extrem de slabi am organizat o clasă ajutătoare. Avem *o singură* clasă ajutătoare, în care trebuie să ne ocupăm de elevii slabi din toate celelalte clase, din cauză că nu avem banii necesari pentru a organiza un număr mai mare de clase ajutătoare. Noi avem o clasă ajutătoare, condusă, în orice caz, de un dascăl excelent, Dr. *Schubert* [Nota 16]. Lui i s-a putut spune, când s-a pus problema organizării unei clase ajutătoare: se poate afirma cu certitudine axiomatică, dvs. trebuie să conduceţi această clasă. Acest lucru zace în predispoziţiile sale. El ştie să scoată ceva din starea patologică a copilului. El tratează fiecare copil în mod individual, până-ntr-atât încât îi place cel mai mult când copiii nu stau în bănci separate, ci în jurul unei mese rotunde. Cu copiii slabi, care au fie capul slab, sau au rămas în urmă din diferite alte motive, se lucrează în aşa fel încât după un timp ei pot ţine pasul din nou cu clasa lor. Bineînţeles, acest lucru poate fi realizat doar foarte încet. Dar noi suntem extraordinar de rezervaţi şi cu trimiterea copiilor în clasa specială şi când eu, dând curs unei necesităţi, încerc să trimit un copil dintr-o clasă oarecare în clasa specială, de obicei am de dat mai întâi o luptă cu dascălul care conduce clasa, fiindcă acesta vrea să ţină la el copilul. Câteodată iese în evidenţă în modul cel mai minunat gradul în care individualităţile dascălilor se pot uni cu individualităţile copiilor. Şi astfel se atinge cu adevărat acest ţel: învăţarea şi educarea devin la copii ceva lăuntric.

Vă daţi seama că la noi totul se bazează pe elaborarea metodicii, fiindcă noi nu suntem nişte mistici nebuloşi, ci oameni realişti. Chiar dacă trebuie să facem compromisuri cu viaţa din afara şcolii, prin metodica noastră reuşim să scoatem cu adevărat la suprafaţă ceea ce există în copii drept predispoziţii individuale; cel puţin în anii nu prea mulţi la număr în care ne-am putut desfăşura munca, s-au arătat unele rezultate bune.

Din cauză că suntem nevoiţi să facem compromisuri, mulţi dintre copiii noştri nu pot participa la orele de religie. Noi îl putem face pe copil să cunoască moralitatea. Trezim în el moralitatea mai ales prin faptul că o facem să se dezvolte din sentimentul recunoştinţei. Recunoştinţa este trăirea morală concretă în raport cu omul. Ceea ce în inima umană nu poate porni de la recunoştinţă, nu ajunge în domeniul moral decât ❙ cel mult ❙ până la nivelul unor principii abstracte. Din recunoştinţă se dezvoltă tot restul. Şi astfel, noi dezvoltăm din recunoştinţă puterea de a-i iubi pe oameni şi capacitatea îndeplinirii datoriei. În acest fel, viaţa morală este condusă în direcţia vieţii religioase. Dar împrejurările exterioare au făcut ca noi să nu apărem în calitate de iconoclaşti, ele ne-au făcut să lăsăm orele de religie catolică în mâna comunităţii religioase catolice. Ea ni-l trimite în şcoală pe omul ei de încredere. Iar noi lăsăm ca preotul catolic să ţină orele de religie pentru copiii catolici, iar pastorul evanghelic ❙ pentru copiii evanghelici. Căci Şcoala Waldorf nu este o şcoală prin care li se injectează copiilor o anumită concepţie despre lume, ci o şcoală în care este practicată o anumită metodă.

S-a constatat însă că există un număr de copii ai unor părinţi care nu sunt adepţi ai vreunei biserici, care n-ar accepta nici un fel de învăţământ religios pe această cale. Dar întregul spirit care şi-a făcut intrarea în Şcoala Waldorf a făcut să se nască, tocmai în acei părinţi care nu şi-ar fi trimis copiii la nici un fel de învăţământ religios, nevoia ca viaţa morală să fie condusă spre viaţa religioasă. Aşa că am fost nevoiţi să ţinem nişte ore de religie speciale, din punctul de vedere antroposofic. Dar noi n-o facem pentru a introduce antroposofia în şcoală. Nici chiar în orele de religie noi nu le transmitem copiilor mici cunoştinţe de antroposofie, ci ne străduim să căutăm în natură acele simboluri şi alegorii care duc la religie. Ne străduim să-i transmitem copilului Evanghelia aşa cum trebuie să fie ea înţeleasă pe baza unui mod spiritual de a concepe religia ş.a.m.d. Cine crede că noi am întemeiat Şcoala Waldorf ca şcoală în care să creştem antroposofi, nu înţelege nici pedagogia Waldorf, nici antroposofia.

Dar antroposofia ❙ cum este ea înţeleasă adeseori? Când vorbesc despre antroposofie, oamenii îşi închipuie ceva sectar, fiindcă îşi dau cel mult osteneala de a căuta într-un lexicon să vadă ce înseamnă textual cuvântul antroposofie. Felul cum primeşte lumea astăzi antroposofia seamănă cu ceea ce vreau să exprim printr-o comparaţie. Presupuneţi că cineva aude: max Müller din Oxford, ce fel de om o fi fost acesta? Un morar, ei bine, el a cumpărat grâu, l-a dus la moară şi l-a măcinat făcând din el făină, pe care a dus-o brutarului. Vedeţi dvs., eu nu cred că oamenii care, auzind numele de Müller, ar povesti atâtea lucruri despre Max Müller (Müller = morar ❙ *n. trad.*) din Oxford, ar spune despre el multe lucruri corespunzătoare cu realitatea! Cam aşa este când oamenii vorbesc despre antroposofie, exact ca şi când ar vorbi aşa despre Max Müller, fiindcă ei descojesc din cuvânt, după mintea lor, ceea ce-şi închipuie că este antroposofia. Ei văd în aceasta o sectă de la capătul lumii, pe când fiecare lucru trebuie să aibă un nume.

Antroposofia este ceva care creşte cu adevărat din sânul tuturor ştiinţelor şi din sânul vieţii, şi de aceea n-ar avea nevoie să poarte nici un nume; dar pentru că în această lume pământească oamenii trebuie să aibă nume pentru toate lucrurile şi pentru că lucrul nostru trebuie să aibă un nume, el se numeşte antroposofie. Dar pe cât de puţin fiinţa eruditului decurge din numele său, Max Müller, tot pe atât de puţin decurge din numele de antroposofie ceva care să explice lucrul corespunzător. Aşa că, dacă introducem în şcoală un învăţământ religios antroposofic, noi ne alăturăm celorlalte forme de învăţământ religios ca ceva care se integrează în şcoală, la fel cum se integrează şi celelalte ore de religie.

Ei bine, n-o spun cu intenţii rele, dar alţii ne-au luat acest lucru în nume de rău. Cercul participanţilor la învăţământul religios antroposofic este în creştere: tot mai mulţi copii i se alătură. Şi au existat chiar copii care au plecat de la celelalte ore şi au venit la orele de religie antroposofice. Şi atunci se înţelege de la sine ce s-a spus despre noi: ce oameni răi sunt antroposofii! Îi aduc la rătăcire până şi pe copii, încât aceştia pleacă de la orele de religie catolice sau evanghelice, vrând să participe acolo la învăţământul religios. Noi facem tot ce ne stă în putere pentru a-i opri pe copii de la asta, fiindcă este extraordinar de greu să găseşti profesori de religie tocmai în acest domeniu. Dar cu toate că n-am încercat niciodată să organizăm aceste ore din alte motive în afară de cererile părinţilor şi de cererile inconştiente pe care ni le adresează copiii înşişi, nevoia de a se ţine un asemenea învăţământ religios antroposofic ia proporţii din ce în ce mai mari, spre disperarea mea, aş putea spune. Esenţialul constă aici în faptul că prin acest învăţământ religios antroposofic Şcoala Waldorf a luat un caracter cu totul şi cu totul creştin.

Veţi putea simţi din tot ceea ce emană spre exterior de la mediul Şcolii Waldorf că asupra întregii noastre munci şcolare planează un

caracter creştin, că în Şcoala Waldorf domneşte cu adevărat o viaţă religioasă, cu toate că la început n-am avut deloc intenţia de a face din Şcoala Waldorf ceva care să aibă legătură cu vreo confesiune religioasă. Trebuie s-o spun şi s-o repet mereu: principiul Şcolii Waldorf nu este un principiu care vrea să întemeieze şcoala unei concepţii despre lume, ci şcoala unei anumite metode. Ţelul care trebuie atins printr-o metodă care are la bază cunoaşterea fiinţei umane este acela de a face din copiii noştri nişte oameni sănătoşi şi viguroşi din punct de vedere fizic, liberi din punct de vedere sufletesc şi clari din punct de vedere spiritual.

Îngăduiţi-mi să mai spun câteva cuvinte în legătură cu importanţa predării euritmiei şi a educaţiei care poate să rezulte pentru copil tocmai din orele de euritmie. Aş vrea să explic acest lucru pornind de la figurile [Nota 17] care au fost făcute în atelierul din Dornach şi care vor să redea într-un anumit mod artistic conţinutul propriu-zis al artei euritmice. În primă instanţă, aceste figuri sunt menite să ofere o bază pentru perceperea artistică a euritmiei. Dar eu voi fi în măsură să vă explic, tocmai pornind de la aceste figuri, câteva aspecte pedagogic-didactice. Euritmia este cu adevărat o vorbire vizibilă, nu o manifestare mimică, nici una pantomimică, şi nici o artă a dansului în sens obişnuit. Întocmai aşa cum omul îşi pune în mişcare nişte organe parţiale când cântă sau vorbeşte, putem transpune în mişcare şi omul întreg, în mişcările pe care vor să le execute de fapt laringele şi organele vecine cu el. Dar ele nu ajung s-o facă, sunt reprimate imediat, şi pe urmă apar celelalte mişcări, care au loc în aşa fel încât ceea ce în laringe vrea să devină aceste mişcări, încât cele două aripi ale laringelui să se deschidă în afară: a ❙ este subminat în momentul apariţiei sale, in status nascendi, este transformat într-o mişcare în care poate fi transpus conţinutul ideatic al vorbirii şi într-o mişcare ce poate fi încredinţată apoi aerului şi poate fi auzită. Mişcarea ce stă la bază aici, mişcarea propriu-zis lăuntric-umană, să zicem A, poate fi văzută sub forma acestei figuri (arată figura). Când exclamă A, întregul om vrea să facă această mişcare. Şi astfel, fiecare manifestare sub formă de mişcare a cântului vocal şi a vorbirii umane, pe care vrea s-o execute întregul om, dar este reprimată in status nascendi, poate fi făcută vizibilă. Aşa se poate ajunge la fiecare dintre formele de mişcare pe care le vedeţi.

Exact la fel cum există diferitele forme pe care le iau laringele şi organele învecinate pentru a rosti A, I, L, M, există şi mişcările, formele de mişcare corespunzătoare. Deci aceste forme de mişcare sunt acea revelare a voinţei pentru care există de obicei revelările gândului şi ale voinţei, în vorbire şi cânt vocal. Elementul ideatic, elementul pur ideatic care există în vorbire, este scos afară şi tot ceea ce vrea să se exprime este transpus în mişcarea însăşi; aşa că euritmia este în sensul cel mai larg al cuvântului o artă a mişcării. Exact la fel cum îl puteţi auzi pe A, îl puteţi şi vedea pe A, la fel cum îl puteţi auzi pe I, îl puteţi vedea pe I.

Cu aceste figuri am încercat să reţinem în forma plastică pe care am dat-o lemnului în special mişcarea. Figurile au fost făcute conform unui principiu bazat pe trei culori. Avem culoarea de bază, care are rolul de a exprima pretutindeni forma mişcării. Dar, după cum în vorbirea noastră formată din sunete se revarsă sentimentul, există şi posibilitatea ca sentimentul să se reverse în mişcare. Căci noi nu rostim, pur şi simplu, un sunet, ci îi dăm sunetului un colorit afectiv. Putem face acelaşi lucru şi în euritmie. În euritmie intervine un puternic element al inconştientului. Dacă actorul, interpretul, este în măsură să transpună acest sentiment în mod artistic în mişcările sale, spectatorii vor simţi împreună cu el, vor avea acelaşi sentiment când văd mişcările euritmice. Aici s-a mai luat în considerare faptul că vălul purtat de euritmist trebuie să urmeze liniile descrise de aceste sentimente. Aşa că ceea ce a fost folosit drept a doua culoare, mai ales la văl, redă nuanţa afectivă a mişcării. Aveţi, deci, o primă culoare de bază, ea exprimă mişcarea însăşi, o a doua culoare, aşternută peste prima, care se exprimă în special prin văl, exprimă nuanţa afectivă. Dar interpretul euritmic trebuie să aibă puterea interioară de a transpune în mişcare acest sentiment, la fel cum există o deosebire între faptul că-i spun cuiva: Vino aici! ❙ pe un ton poruncitor, sau: Vino aici! ❙ ca invitaţie prietenoasă. Aceasta este nuanţa afectivă. Aşa că ceea ce se exprimă aici prin a doua culoare şi este continuat apoi prin văl reprezintă nuanţa afectivă a vorbirii euritmice.

Iar un al treilea element aduce caracterul, puternicul element al voinţei. Acesta intră în euritmie numai dacă interpretul euritmic este în măsură să-şi simtă mişcările şi să le exprime în el însuşi. Capul unui interpret euritmic arată cu totul altfel el îşi încordează toţi muşchii în partea stângă a capului, iar în partea dreaptă îi lasă puţin în jos, destinşi, cum este sugerat, de exemplu, aici, prin cea de a treia culoare. Puteţi observa că întotdeauna a treia culoare indică elementul voinţă. Aici, de exemplu, muşchii sunt puţin încordaţi în partea stângă, iar aici, deasupra gurii; aici (la o altă figură), fruntea este destul de încordată, muşchii frunţii sunt puţin încordaţi. Astfel ❙ radiind de la această încordare uşoară, fiindcă de aici radiază în întreg organismul ceea ce este uşor încordat ❙, astfel i se conferă întregului un caracter lăuntric. Şi din această mişcare exprimată prin culoarea de bază, din nuanţa afectivă, care este exprimată prin cea de-a doua culoare, şi din acest element de voinţă ❙ întregul element este voinţă, dar aici voinţa mai este aşezată încă o dată în mod special deasupra ❙, din aceasta se compune arta euritmică propriu-zisă.

De aceea, dacă vrem să redăm ceva sub formă euritmică, trebuie să izolăm din om ceea ce este numai euritmic. Dacă am avea aici nişte figuri cu nasuri frumoase şi ochi frumoşi şi cu o gură frumoasă, ar putea fi nişte picturi frumoase; dar în cazul euritmiei nu ne interesează aşa ceva, aici a fost pictat şi modelat numai ceea ce este euritmie la omul care euritmizează.

La omul care euritmizează nu are importanţă chipul său particular. El nu joacă aici nici un rol. Un euritmist sănătos nu va face, fireşte, o mutră de înmormântare când execută o mişcare veselă, dar aşa stau lucrurile şi în general, când vorbim. Totuşi, nu se tinde spre o expresie a feţei care să nu fie euritmică. De exemplu: cineva poate să facă o mişcare a lui A prin faptul că îşi îndreaptă spre exterior axa ochilor. Acest lucru este euritmic, asta merge. Dar nu se poate ca cineva să facă, după cum se obişnuieşte în arta mimului, nişte exhibiţii cu ochii, cum se spune, care arată ca nişte grimase, lucru cerut adeseori de arta mimului, drept expresie deosebită a feţei. La cel ce euritmizează, totul trebuie să fie euritmic.

De aceea, aici a fost scos din om, printr-un fel de artă a expresiei, ceea ce este exclusiv euritmic, tot restul a fost lăsat deoparte şi numai în acest fel obţinem o expresie artistică. Fiindcă în orice artă exprimăm numai cu ajutorul anumitor mijloace artistice ceea ce acea artă poate exprima. Nu puteţi face o statuie să vorbească, aici trebuie să faceţi în aşa fel încât ceea ce vreţi să existe ca expresie sufletească să se exprime prin forma pe care o daţi gurii, prin întreaga expresie a feţei. Aşa că aici nu foloseşte la nimic să pictăm nişte oameni în sens naturalist, ci trebuie să pictăm ceea ce iese la suprafaţă în mod nemijlocit drept expresie euritmică.

Când vorbesc aici despre văl, se înţelege de la sine că acesta nu poate fi schimbat după fiecare sunet; dar ne dăm seama treptat că dacă, în cazul unei poezii, ne transpunem într-o nuanţă afectivă, într-o anumită dispoziţie sufletească, întreaga poezie are, să zicem, dispoziţia lui A sau dispoziţia lui B. Şi atunci putem pregăti pentru întreaga poezie un văl într-o anumită culoare.

La fel este cu culorile. Aici eu am redat pentru fiecare sunet în parte vălul, forma, combinaţia de culori ş.a.m.d. Când interpretăm euritmic o poezie, trebuie să simţim care este nota ei fundamentală. Această notă fundamentală ne indică apoi culoarea vălului, în general, întreaga combinaţie care trebuie păstrată pe parcursul poeziei, fiindcă, în caz contrar, euritmistele ar fi nevoite să schimbe mereu vălurile, să arunce un voal, să-şi pună altele, şi toată treaba ar deveni şi mai complicată decât este, iar spectatorii ar spune că înţeleg şi mai puţin din ceea ce facem noi aici. Dar este întru totul aşa: dacă am găsit dispoziţia creată cu ajutorul sunetelor vorbirii, o putem păstra de-a lungul unei poezii întregi şi să interpretăm, variind numai prin mişcări, trecerea de la un sunet la altul, de la o silabă la alta, de la o dispoziţie la alta ş.a.m.d.

Ei bine, dat fiind faptul că aici urmăresc nişte scopuri pedagogic-didactice, am aşezat figurile în aşa fel încât să le vedeţi în ordinea în care copilul învaţă sunetele vorbirii. De mic, copilul învaţă sunetele vorbirii în aşa fel încât, în esenţă, primul sunet care răsună este A. Se înaintează în ordinea următoare, cu tot felul de schimbări în funcţie de copilul respectiv, totuşi cam în ordinea următoare: a, E, O, U, I ▌aşa sunt însuşite de către copii, în general, vocalele. Dacă apoi îl pun pe copil să exercite această vorbire vizibilă a euritmiei, pentru el va fi ca o înviere a ceea ce a trăit învăţând sunetele pe când era mic, un fel de înviere pe o altă treaptă. Copilul trăieşte încă o dată ceea ce a trăit în urmă cu mai mulţi ani, sub forma acestei vorbiri euritmice. Şi astfel, ceea ce trăieşte în cuvânt este consolidat prin mijloacele de care dispune omul întreg. Iar în cazul consoanelor, copiii le învaţă în ordinea: m, B, P, D, T, L, N; aici ar mai trebui să existe un NG, ca, de exemplu, în "gingen", dar el încă n-a fost format; pe urmă F, H, G, S, R. R, această literă misterioasă, care posedă de fapt trei forme în vorbirea omului, este rostită în mod perfect de către copii la urmă de tot. Există un R labial, un R lingual şi un R care se rosteşte foarte jos, în gâtlej.

Aşa că ceea ce copilul învaţă sub formă de vorbire într-un organism parţial, în organismul vorbirii şi al cântului vocal, poate fi transferat asupra întregului om, poate fi dezvoltat până pe treapta de vorbire vizibilă.

Dacă vom constata că există cât de cât interes pentru o asemenea artă expresionistă, vom putea dezvolta în continuare şi alte lucruri, de exemplu bucurie, tristeţe, precum şi antipatie, simpatie etc., lucruri care pot fi redate şi în euritmie. Nu numai gramatica, ci şi retorica îşi găsesc locul lor în euritmie. Vom fi în măsură să elaborăm toate acestea. Şi se va vedea atunci că, într-adevăr, şi această gimnastică spiritual-sufletească, ce nu influenţează doar omul fizic, din punct de vedere fiziologic, ci îl plăsmuieşte pe om din punct de vedere spiritual-sufletesc şi trupesc-corporal, poate avea, pe de-o parte, valoarea sa pedagogic-didactică, iar pe de altă parte, valoarea sa artistică.

Îngăduiţi-mi să mai spun, în paranteză, că aceste figuri pot fi folosite de cel ce învaţă euritmia, după orele de euritmie, pentru a memora cele învăţate. Fiindcă nu trebuie să credem că euritmia este ceva atât de uşor încât poate fi învăţat în câteva ore. Euritmia trebuie învăţată în mod cu adevărat temeinic; dar pentru repetat ar putea fi de folos asemenea figuri euritmice pentru aceia care caută arta euritmică, vrând să se adâncească şi mai mult în ea. Se va vedea, fără îndoială, că în formele înseşi, care aici sunt cioplite şi pictate într-un mod relativ simplu, zace nespus de mult.

Acestea sunt lucrurile pe care am vrut să vi le spun astăzi în legătură cu arta euritmiei, în măsura în care ea se poate integra acelui principiu pedagogic-didactic pe care noi căutăm să-l cultivăm în Şcoala Waldorf.

Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

CONFERINŢA A IX-A

Oxford, 25 august 1922

Ieri mi-am îngăduit să dau de înţeles în ce punct al muncii educative se ajunge când băieţii şi fetele au împlinit 14-15 ani, când ei au ajuns la pubertate. În faţa educatorului care îşi simte responsabilitatea se ridică nişte dificultăţi foarte mari. Mai ales într-o şcoală sau instituţie educativă în care se educă pornindu-se de la fiinţa omului, asemenea dificultăţi apar într-o măsură cu totul deosebită. Dar nu poate fi vorba aici de a se reprima aceste dificultăţi prin luarea unor măsuri educative nenaturale. Căci dacă le reprimăm la această vârstă, ele vor reapărea mai târziu în viaţă, în cele mai diferite feluri, sub o formă mascată. Este mult mai bine să privim cu ochi limpezi, drept în faţă, dificultăţile ce apar şi să le tratăm în mod just, ca pe ceva ce trebuie să existe în viaţa omului. Tocmai într-o şcoală cum e Şcoala Waldorf, unde băieţii şi fetele învaţă unii lângă alţii, între ei domnind relaţiile cele mai libere, tocmai într-o asemenea şcoală dificultăţile acestea apar într-un mod cu totul deosebit.

Am arătat deja ce diferenţă apare între băieţi şi fete când se apropie de 10 ani. Fetele încep să crească mai repede, şi anume în înălţime. Până la vârsta pubertăţii, băieţii rămân puţin în urmă în ceea ce priveşte creşterea. Apoi băieţii le întrec din nou pe fete.

Pentru cel ce observă pe baza unei cunoaşteri reale a fiinţei umane, care cuprinde spiritul, sufletul şi trupul într-o interacţiune foarte strânsă, acest lucru înseamnă foarte mult; fiindcă în procesul creşterii, adică în biruirea forţei gravitaţionale a Pământului prin creşterea în înălţime, avem de-a face cu un fenomen fundamental al naturii umane. Şi, pe de altă parte, avem de-a face cu un fenomen fundamental în faptul că ceva se întâmplă cu omul într-o perioadă sau alta a vieţii lui. Între 10-14 ani, asupra organismului feminin acţionează anumite influenţe cosmice, extraumane, într-un mod mai intens decât asupra organismului masculin. S-ar putea spune că între 10-14 ani organizarea feminină se transpune şi din punct de vedere trupesc într-o lume suprasensibilă.

Vă rog să priviţi acest lucru ca pe un aspect deosebit de important. Între 10 şi 12, 13, 14 ani, organizarea feminină se transpune, ca organism, într-un mediu spiritual. În această perioadă, el este spiritualizat. Aşa că în această perioadă, prin dezvoltarea pe care o ia viaţa sângelui, lui i se dă ceva cu totul deosebit. În aceşti ani, circulaţia sângelui este situată faţă în faţă cu întreaga lume. Ea trebuie să se reglementeze în funcţie de întreaga lume, de întregul univers. Iar nişte observaţii făcute chiar şi cu instrumente exterioare, care ar constata în ce fel se schimbă raportul dintre bătăile pulsului şi respiraţie la copiii aflaţi între 10-14 ani, ne-ar spune cu totul altceva despre natura fetei şi altceva despre natura băiatului.

Pe la 13-14 ani, băiatul începe să arate o altă fiinţă decât cea pe care o arăta înainte; în acest moment el începe s-o depăşească pe fată în ceea ce priveşte înălţimea. El creşte înspre exterior şi recuperează astfel ceea ce n-a făcut înainte, dar recuperează fiind într-o stare în care omul stă cu totul altfel în faţa lumii decât a stat înainte. De aceea acum, la băiat, sistemul nervos este angajat mai mult decât sistemul sanguin. Şi aşa se face că tocmai în aceşti ani se poate uşor întâmpla ca sistemul nervos al băiatului să fie hiperexcitat dacă impresiile activităţii şcolare nu sunt conduse spre băiat în mod just. Fiindcă în aceşti ani, asupra băiatului are o influenţă imensă ceea ce zace în limba sau în limbile pe care le-a învăţat. Reprezentările umane care s-au sedimentat în limbă sau în limbile respective pătrund în băiat, în timp ce corpul creşte mai puţin. Şi astfel, la această vârstă, lumea începe să se agite în băiat, să facă zarvă lăuntric, dar lumea care constituie mediul ambiant de pe Pământ.

Am putea spune: în fiinţa fetei este sădit ceva din întregul Cosmos, din univers, puţin mai devreme; în fiinţa băiatului este sădit mediul ambiant de pe Pământ, prin intermediul vorbirii. Puteţi percepe foarte bine acest lucru, din punct de vedere exterior, prin faptul simptomatic că acum băiatul îşi schimbă vocea. Prin intermediul formării vocii, în organismul băiatului se petrec lucruri nespus de importante. În cazul organismului feminin, schimbarea vocii are loc numai într-un mod aproape imperceptibil. În schimb, în interiorul organismului s-a pregătit ceva care se află în legătură cu creşterea rapidă în înălţime, ceva care, aş spune, revarsă în fiinţa fetei mai mult o lume suprapământească. Tocmai progresele înregistrate de cercetarea materialistă ajung să-şi arate adevărata lor valoare când sunt privite în lumina unei concepţii spirituale.

Când undeva sunt prezentate nişte puncte de vedere sau nişte valori spirituale, se spune cu uşurinţă: ei da, ăştia sunt nişte cucuvele bizare, care planează undeva, departe de Pământ, care dispreţuiesc lumea materială. Şi apoi vine cercetătorul naturalist şi scoate în evidenţă marile progrese ale cunoştinţelor pur materiale înregistrate în cursul ultimelor secole. Şi se crede pe urmă că cei care vorbesc despre ceva atât de străin de lume ‖ nu vreau să spun că antroposofia e străină de lume, ci că lumea e străină de antroposofie ‖, se crede, deci, dacă apare ceva de felul antroposofiei, că ea nu se sinchiseşte de materie, de lumea vieţii practice. Tocmai ea este aceea care primeşte marile progrese ale ştiinţelor naturii, care le primeşte cu o iubire nespusă şi le îmbibă apoi cu ceea ce poate fi cucerit din lumea spirituală. Aşa că vom întâlni, într-adevăr, o apreciere justă a materialismului tocmai la adepţii unei filosofii spirituale, o apreciere justă a materialismului. Spiritualistul are voie să fie materialist. Dar simplul materialist pierde, o dată cu spiritul, şi cunoaşterea materiei, fiindcă el nu mai are în faţa lui decât aparenţa exterioară a materiei. Tocmai materialistul pierde orice posibilitate de a înţelege procesele materiale. Este un lucru extraordinar de important, pe care aş vrea să-l scot în evidenţă.

Cel care stă în faţa copiilor aşa cum stă dascălul de la Şcoala Waldorf, va gândi cu totul altfel despre omul ajuns matur din punct de vedere sexual, deci despre omul care a depăşit în dezvoltarea sa ceea ce trebuie să aibă loc la vârsta caracterizată adineauri; un asemenea dascăl gândeşte cu totul altfel despre omul din faţa lui, decât unul care nu ştie nimic din toate acestea, care nu le cunoaşte din punct de vedere spiritual.

În băiatul de 14-15 ani ne întâmpină un om în care lumea exterioară din jur vuieşte, se agită. Aş spune: cuvintele, nu conţinutul lor plin de sens, au pătruns în mod inconştient în sistemul său nervos, ele se agită în nervii lui. Băiatul nu ştie ce-i cu el. Doar a primit în fiinţa lui ceva care tocmai pe la 14-15 ani începe să-i pară străin. El ajunge să aibă o atitudine de uimire, de critică, de scepticism, în raport cu el însuşi; ajunge la o lipsă de autocontrol, nu se mai poate struni el însuşi. Cine înţelege natura umană, ştie că această fiinţă ciudată cu două picioare, care umblă pe suprafaţa Pământului şi se numeşte anthropos, n-a fost niciodată, pentru nici un filosof, o enigmă atât de mare cum este ea adeseori pentru băiatul de 15 ani; fiindcă acel ceva enigmatic ia în stăpânire toate forţele sufletului uman. Fiindcă acea parte a sufletului care este cel mai departe de conştienţa obişnuită, voinţa, ea este aceea care dă, literalmente, atacul, pe la 14-15 ani, împotriva sistemului nervos al băiatului.

Altfel se petrec lucrurile în cazul fetei. Şi tocmai dacă vrem să tindem spre un ţel spre care oamenii tind pe bună dreptate în epoca noastră – şi care trebuie să fie realizat în viitor – egalitatea deplină dintre sexe, egalitatea în drepturi a celor două sexe în lume, atunci trebuie să avem o privire clară, lipsită de prejudecăţi, pentru deosebirile care există între ele. Egalitatea poate fi realizată numai dacă avem un mod clar de a vedea, neîntunecat de prejudecăţi, în ceea ce priveşte deosebirile dintre sexe. În acelaşi sens în care băiatul devine o enigmă pentru el însuşi, ceva la care el se uită cu uimire, tot astfel pentru fată în aceşti ani lumea exterioară devine o enigmă. Fata a primit în fiinţa ei ceva suprapământesc. În fată, întreaga entitate umană prinde formă în mod inconştient. Avem acum în faţa noastră o entitate umană de 14-15 ani, care stă uimită în faţa lumii, care vede în lume enigmele, care, înainte de orice, ar vrea să găsească în lume realizarea unor valori.

Aşa că, pentru fată, tocmai în această perioadă a vieţii unele lucruri încep să devină de neînţeles. Pentru băiat, multe devin de neînţeles în lumea interioară. Pentru fată, devin de neînţeles multe lucruri din lumea exterioară.

Trebuie să avem un simţ, un sentiment, pentru a ne da seama că pe la 14-15 ani avem în faţa noastră nişte copii-oameni cu totul noi, nu pe cei dinainte. Şi transformarea se petrece relativ foarte repede la unul sau la altul dintre indivizi, aşa că se poate întâmpla ca dascălul care doarme şi nu are nici un simţ pentru a sesiza transformarea prin care trec în imediata lui apropiere oamenii încredinţaţi lui, trăieşte ca în somn, nu vede că adeseori se află dintr-o dată în faţa unei cu totul alte fiinţe umane.

Acesta e lucrul pe care trebuie să-l dezvolte în ei dascălii şi educatorii Şcolii Waldorf şi cu care ei s-au deprins relativ repede, din motive pe care le voi expune mai târziu: lipsa de prejudecăţi în raport cu transformările ce survin în natura umană. Dascălul de la Şcoala Waldorf este gata mereu – ca să mă exprim acum cam paradoxal – să constate că ziua de mâine este cu totul altfel decât cea de ieri. Acesta este de fapt misterul muncii sale educative. Aş spune că, de obicei, omul se gândeşte seara: mâine soarele va răsări din nou, va fi la fel ca şi astăzi ş.a.m.d. Ei bine, afirmaţia e cam paradoxală, bineînţeles, totuşi, eu aş vrea să spun, pentru a exprima în mod simptomatic ceea ce vreau să spun: dascălul de la Şcoala Waldorf trebuie să fie pregătit sufleteşte că s-ar putea să vină odată o zi în care Soarele nu va răsări. Fiindcă numai dacă privim natura umană în acest fel, fără a ne lăsa influenţaţi de trecut şi a ne forma sub impresia lui diverse prejudecăţi, numai atunci vom putea înţelege cu adevărat această natură umană, în devenirea ei. Fiindcă afară în Cosmos – în această privinţă ne putem linişti, într-un anumit sens, lucrurile vor rămâne destul de conservatoare. Dar dacă natura umană trece de primii ani ai copilăriei şi ajunge la vârsta de 15-16 ani, atunci uneori soarele nu răsare, aşa cum răsărea înainte; cu acest microcosmos enigmatic care e "omul" s-a produs o schimbare atât de uriaşă, încât e necesar să fim la fel de fără prejudecăţi cum am fi în faţa unei naturi care, începând cu o anumită zi, face să fie întuneric în lume, astfel încât nu ne-am mai putea folosi ochii. Această lipsă de prejudecăţi, această capacitate de a ne transpune în lume pentru a primi în fiecare zi înţelepciune nouă şi a voi mereu să ne ducem în întâmpinarea noului cu simţirea golită de orice altceva – ea este aceea care-l menţine şi pe om, în general, sănătos şi viguros şi plin de prospeţime. Dar această natură lipsită de prejudecăţi faţă de transformările vieţii şi această prospeţime, de care avem parte datorită simţului pentru transformare, ea trebuie să fie atitudinea sufletească cea mai lăuntrică a dascălului Waldorf.

Ce importanţă are intrarea în perioada de vârstă amintită, pentru băieţi şi pentru fete, în raporturile lor faţă de cadrele didactice, s-a văzut într-un mod foarte concret cu ocazia unui fapt care a avut loc chiar în cursul ultimului an şcolar în Şcoala Waldorf. Într-o zi, când mă aflam din nou în Şcoala Waldorf, pentru a prelua în mod sporadic, aşa cum se întâmplă ori de câte ori găsesc un răgaz cât de mic, conducerea muncii instructiv-educative, într-o pauză a venit la mine o fată din ultima clasă de liceu, într-o stare sufletească agresiv-estompată, dacă pot spune aşa, foarte agitată, dar care mi-a spus, pe baza unei convingeri interioare extrem de puternice: am putea vorbi chiar astăzi – e ceva foarte important –, am putea vorbi chiar astăzi, întreaga clasă, cu dvs.? Dar noi vrem numai dacă vreţi dvs. Aşadar, o asemenea reprezentantă se situase în fruntea clasei şi voia să stea de vorbă cu mine în prezenţa întregii clase. Care era motivul? Băieţii şi fetele au ajuns să simtă, în ceea ce-i priveşte, că n-o mai scot la capăt cu profesorii lor; le vine greu să se înţeleagă cu ei, să găsească atitudinea justă.

Această situaţia nu provenea din cine ştie ce ranchiună împotriva cadrelor didactice, fiindcă în Şcoala Waldorf nu există ranchiună, dat fiind faptul că, deja în scurtul răstimp de când există Şcoala Waldorf, copiii au ajuns să aibă o dragoste caldă faţă de dascălii lor. Dar elevii acestei ultime clase, băieţii şi fetele de 15-16 ani, trăiau sub apăsarea unei frici infernale că, în condiţiile raportului absolut nou care se ivise între elevi şi dascăli, ar putea să piardă această iubire şi că ea ar putea slăbi în intensitate. Erau stăpâniţi de o frică extraordinar de mare. Şi, într-un asemenea caz, eu n-am făcut ceea ce s-ar fi făcut probabil în vremurile vechi, când copiii ar fi fost puşi la punct dacă ar fi venit cu o asemenea problemă, ci am luat clasa la mine şi am vorbit cu elevii. Şi am vorbit cu ei în aşa fel încât i-am făcut pe copii să simtă – ei da, la această vârstă trebuie să vorbeşti deja de tinere domnişoare şi tineri domni, nu-i aşa, cum am spus adeseori –, încât i-am făcut să simtă că eu vreau să-mi formez acum, împreună cu ei, o părere despre ceea ce-i frământă. Că vrem să vorbim acum unii cu alţii, într-un mod absolut lipsit de prejudecăţi, şi să ajungem de-abia împreună la o părere şi să vedem ce iese la iveală.

Şi, vedeţi dvs., a ieşit la iveală faptul caracterizat adineaori; în ei exista teama că nu-i vor mai putea iubi pe profesorii lor ca înainte. Fiindcă în copii exista o uimire uriaşă în legătură cu anumite lucruri ale lumii. Şi pentru că pedagogia Waldorf este ceva care se dezvoltă de la o zi la alta, fenomenele trebuie studiate mai întâi cu grijă, iar apoi măsurile necesare se dezvoltă din sânul vieţii înseşi.

Ei bine, copiii au spus tot felul de lucruri, care de fapt nu erau foarte importante, dar care în simţirea lor, în afectivitatea lor, jucau un rol nespus de mare. Eu am vorbit cu ei despre tot felul de lucruri pe care le aduce viaţa cu sine, şi copiii au fost extraordinar de interesaţi să discutăm aceste lucruri, iar pe urmă eu n-am mai avut nimic de făcut, decât să cer o mică schimbare în sânul colegiului de cadre didactice, pentru anul şcolar următor. Când, la începutul anului următor, s-a făcut deschiderea festivă, eu am repartizat altui profesor orele de limbă maternă; am făcut nişte mici schimbări în ceea ce priveşte repartizarea profesorilor. Pe lângă aceasta, în cadrul colegiului de cadre didactice a devenit clar faptul că şi în restul muncii şcolare trebuie să se lucreze după această metodă, de a lăsa ca o părere să se formeze prin colaborarea tuturor. Dar, pentru a avea inima împăcată, cum se spune, că la această vârstă tinerele domnişoare şi tinerii domni se vor situa faţă de dascălul lor, care înainte fusese pentru ei autoritate liber acceptată, în aşa fel încât să se afle cu el într-o relaţie justă, e necesar ca dascălul să poată avea – aşa cum e cazul, în general, la cadrele didactice de la o şcoală Waldorf –, o judecată deschisă către lume, să se poată situa în sânul lumii ca om al lumii; în limba germană se spune "a avea o concepţie despre lume", nu a avea, prin faptul că ne-au fost infiltrate pe bază de rutină doar anumite metode de predare, ci a-ţi da singur răspuns la întrebări, conform cu ţelurile omenirii, cu conţinutul diferitelor epoci istorice, cu sensul vieţii în epoca prezentă ş.a.m.d. Şi nu trebuie doar să sucim aceste idei pe toate părţile în cap, ci trebuie

să le purtăm în inimă, şi atunci le vom vieţui în mod real în inimă, o dată cu tineretul. Fiindcă, de vreo trei-patru sau chiar cinci secole, noi, cei ce ţinem de civilizaţia occidentală, ne-am transpus deja în intelectualism. Dar intelectualismul înseamnă pentru oameni ceva corespunzător naturii lor doar mult mai târziu în viaţă. În natura sa, copilul este absolut străin de intelectualism, el îl respinge cu totul. Dar tot ceea ce noi, cei de azi, gândim, are un colorit intelectualist. De fapt, doar oamenii din Asia şi din Rusia, până la Moscova, n-au devenit încă intelectualişti. Dar întreaga omenire situată dincoace de Moscova şi până în vest, până în America, gândeşte intelectualist. Oamenii nu sunt conştienţi de acest lucru, dar tocmai cei ce fac parte din aşa-numitele clase culte gândesc într-o limbă bazată pe idei, pe care copiii n-o mai înţeleg. De aceea, între oamenii maturi şi copii există azi în mod real un abis. Un colegiu de cadre didactice de felul celui care predă la Şcoala Waldorf trebuie să găsească posibilitatea de a umple acest abis.

Dar el nu poate fi umplut decât dacă privim într-un mod profund lăuntric natura umană. De aceea, trebuie să-mi permiteţi să vă comunic un aspect legat de fiziologie, un aspect care de obicei nu este luat în seamă, dar pe care îl apreciem în mod just dacă-l vedem în faţa noastră ca fapt real, perceput cu ajutorul ştiinţei spirituale, al cunoaşterii spirituale. Vedeţi dvs., oamenii cred că au făcut ceva deosebit dacă au cuprins un lucru oarecare sub forma unei noţiuni, dacă au o idee, reprezentarea unui lucru. Dar aşa ceva cred numai oamenii care-l judecă pe om după cap. Uneori, adevărurile sunt teribil de paradoxale ▌dar dacă ne adâncim puţin în inconştient, în natura afectivă a omului, în inima lui, constatăm că toate noţiunile, toate ideile sunt legate, la orice om, de un uşor sentiment de antipatie, chiar şi la filosof, de un uşor sentiment de antipatie. Întotdeauna există puţină scârbă când formulăm idei, indiferent că devenim sau nu conştienţi de acest lucru, întotdeauna există atunci puţină scârbă. De aceea este atât de nespus de important să ştim că trebuie neapărat să ne ferim de a stimula în copii această scârbă ascunsă, subconştientă, prin faptul că-i supraalimentăm cu noţiuni. Asta se întâmplă din cauză că, vedeţi dvs., când un om a gândit o dată zdravăn, când el a gândit ceva foarte greu ▌din păcate, aici nu vă pot prezenta decât rezultatele, ar fi necesar să ţin multe conferinţe, dacă aş vrea să vă relatez totul sub aspect fiziologic, dar eu vă pot prezenta doar rezultatele ▌, când un om a gândit mult, creierul său a devenit în interior o formaţiune foarte ciudată. Atunci el este împânzit peste tot de sedimente, de combinaţiile fosforului, ele zac peste tot în creier. Ele au fost secretate în timp ce omul gândea. Tocmai în cazul în care gândim din noi înşine şi formăm noi înşine ideile, atunci creierul este plin ▌scuzaţi cuvântul necuviincios, de rahat, este plin de produse reziduale, şi anume de combinaţiile acidului fosforic; acestea mânjesc tot creierul. Aceste produse reziduale, care mânjesc creierul, trebuie eliminate din organism prin somn, prin odihna de care omul are parte.

Căci gândirea nu are drept proces paralel în creier un proces de creştere, un proces de digerare, ci un proces de excreţie, de eliminare. Iar când eu formez o judecată bazată pe gândire împreună cu un om care a atins maturitatea vârstei de 14-15-16 ani, atunci eu formez împreună cu el acest proces de excreţie. Se ajunge până la excreţie. Atunci el îşi simte fiinţa umană în acest proces de excreţie.

Dar dacă eu îi dictez pur şi simplu nişte noţiuni, dacă-i dau în mod dogmatic nişte noţiuni gata făcute, atunci eu îl pun în faţa unei greutăţi ciudate. Căci aceste noţiuni gata făcute nu intervin în viaţa naturii umane, ele se izbesc, se înghesuie, nu pot intra în creier, dar izbesc creierul şi astfel îl obligă să folosească încă o dată, în activitatea lui nervoasă, vechile produse reziduale, care zac deja peste tot.

Aceasta este impresia pe care o trezeşte orice noţiune intelectualistă gata făcută, că omul este constrâns să mai folosească o dată tot ceea ce a eliminat deja, tot ceea ce zace prin creier; şi omul are atunci o uşoară senzaţie de scârbă, care nu urcă în conştienţă, dar influenţează cu atât mai mult întreaga dispoziţie a omului. Înainte de a şti aceste lucruri, nu le dăm deloc importanţa cuvenită, fiindcă oamenii nu se gândesc că gândirea este un proces de excreţie şi că gândirea care se desfăşoară exclusiv în idei îi cere omului să mai folosească încă o dată, de voie-de nevoie, ceea ce a eliminat deja, să mai frământe o dată bine toate sărurile acidului fosforic existente în el.

Iată un lucru extraordinar de important pentru educaţia morală; dacă le dăm copiilor nişte comandamente morale gata făcute, care sunt deja nişte noţiuni, noi îi cerem să-şi însuşească morala sub formă de idei şi atunci apare antipatia; organismul interior al omului se împotriveşte comandamentelor morale formulate în mod abstract, face opoziţie. Dacă îi dau copilului ocazia de a formula el însuşi, pe baza a ceea ce întâlneşte în viaţă, din inima lui, din simţirea lui, din exemplele pe care le vede la cei din jur, sentimentele morale, şi dacă îl las să ajungă de-abia pe urmă la excreţie, în aşa fel încât copilul să-şi formeze el însuşi poruncile, el însuşi, în mod autonom, să-şi formeze comandamentele morale în libertate, atunci îl fac să intre într-o activitate care-i stimulează întreaga fiinţă umană. Din acest motiv, prin comandamentele mele morale îl scârbesc pe copil de ele şi acest lucru joacă un rol extraordinar de mare în viaţa socială din epoca noastră. Aproape nimeni nu bănuieşte câte impulsuri morale nespus de frumoase, maiestuoase, au ajuns să-i facă scârbă omenirii din cauză că i-au fost date sub o formă intelectualistă, sub formă de comandamente morale, de idei intelectuale. Acestea sunt lucrurile în care dascălul se transpune tocmai printr-o ştiinţă spirituală. Tocmai prin aceasta ajunge să cunoască activitatea materială. Trebuie s-o mai spun încă o dată: de-abia prin punctul de vedere spiritual îşi găseşte materialismul locul în viaţă. De-abia aşa putem vedea ce se petrece de fapt în interiorul omului. Putem deveni un educator foarte bun, în sensul fizic practic, de-abia dacă adoptăm punctul de vedere spiritual.

Dar aşa ceva este posibil numai dacă dascălul, educatorul, are o concepţie despre lume serioasă, dacă stă în faţa lumii în aşa fel încât problema omului şi a lumii are pentru el însuşi un sens mai profund.

Aici sunt nevoit să spun iarăşi un lucru abstract, dar care, în realitate, este foarte concret. Este abstract numai în aparenţă. Vedeţi dvs., omul stă faţă în faţă cu enigmele lumii şi el caută o dezlegare a enigmelor lumii. Dar astăzi oamenii cred aşa: dezlegarea enigmei lumii trebuie să poată fi scrisă într-o carte, ea trebuie să poată sta acolo, cu nişte idei pe care cineva le exprimă. Reflectaţi însă la faptul că există oameni ▌am cunoscut şi eu câţiva ▌care simt o frică nemaipomenită la gândul unei asemenea dezlegări a enigmei lumii. Fiindcă ei spun: pentru numele lui Dumnezeu, dacă i-ar reuşi cuiva cu adevărat să dezlege enigma lumii şi s-o scrie într-o carte, ce-o să mai facă restul oamenilor care vor veni după el? Ar fi nespus de plictisitor. Tot ceea ce am năzuit să găsim drept dezlegare a enigmei lumilor a fost găsit, nu mai trebuie decât să învăţăm. Oamenii îşi imaginează că apoi viaţa va fi extraordinar de plictisitoare. Şi eu nu pot să nu le dau puţină dreptate unor asemenea oameni: în lume ar fi destul de plictisitor dacă cineva ar scrie o carte în care enigma lumii să fi fost dezlegată, căci citeşti cartea, şi apoi ▌ei da, ce să mai căutăm apoi în lume, nu-i aşa?!

Ei bine, trebuie să existe ceva care face ca dezlegarea, aşa-numita dezlegare a enigmei lumii, să ne îndemne de-abia ea cu adevărat să mergem mai departe, să lucrăm mai departe. Nu e voie ca enigma lumilor să sune în aşa fel încât să fim cândva gata, ci, după ce avem dezlegarea enigmei lumilor, trebuie să putem începe din nou, aş spune. Dar este aşa numai dacă ne raportăm în mod just la această enigmă a lumii. Lumea ne pune multe întrebări. În primă instanţă, nici nu putem avea o privire de ansamblu, ca să vedem câte întrebări ne pune. Când spun "întrebări", nu mă refer doar la ceea ce poate primi un răspuns teoretic, ci şi la ceea ce noi avem de făcut, la activitatea voinţei, la activitatea sentimentelor, toate detaliile vieţii, toate întreabă o dată cu mine, când eu spun: lumea ne pune în faţă multe enigme. Care este răspunsul propriu-zis la multele întrebări? Răspunsul propriu-zis nu este altul decât: omul. Lumea ne pune în faţă enigmele, şi pe urmă aici este omul. El este o sinteză; iar din om ţâşneşte spre noi dezlegarea enigmei lumilor.

Dar pe om chiar că nu-l cunoaştem deloc. Şi aici trebuie să începem din nou. Acesta este un răspuns care ne situează iarăşi la început. Trebuie să ajungem să-l cunoaştem drept răspuns pe omul care am devenit deja, să-l cunoaştem pe Oedip. Astfel, trebuie să ne simţim iarăşi pe noi înşine drept nouă enigmă. Fiecare om nou este iarăşi o enigmă asupra căreia trebuie lucrat.

Acest raport misterios dintre om şi lume trebuie să ne fi pătruns cu totul în inimă, dacă vrem să fim dascăli Waldorf, deci dacă vrem să lucrăm de pe poziţia unei concepţii adevărate despre lume. Bineînţeles, mai provocăm şi astăzi un fel de repulsie când spunem: dascălii de la Şcoala Waldorf pornesc de la antroposofie. Ei da, dar poate că această antroposofie este încă foarte imperfectă. Poate. Dar creaţi atunci celelalte concepţii despre lume, pe care vreţi să le oferiţi. În orice caz, cel ce vrea să se ocupe de oameni ca artist, are nevoie de o concepţie despre lume. Acesta este esenţialul.

În ce măsură există în modul antroposofic de a simţi şi a gândi ceva care-i poate fi de folos şi muncii la clasă şi educaţiei, despre aceasta vreau să vorbesc în partea a treia a expunerii de astăzi.

Dacă privesc în urmă, spre cele nouă conferinţe pe care le-am prezentat aici, am destule lucruri de criticat la ele, am destule pe care să le declar imperfecte, dar lucrul cel mai de criticat din toate este forma în care le-am prezentat. Aş putea spune ❙ oricât de paradoxal v-ar părea ❙ că aş prefera să nu le fi ţinut deloc. Vă vorbesc exprimând ceea ce trăieşte în conştienţa epocii noastre atunci când spun că simt eu însumi că astăzi se vorbeşte incredibil de mult despre educaţie şi învăţământ, că astăzi se vorbeşte mult prea mult, că oamenii se simt obligaţi să vorbească mult prea mult despre felul cum trebuie să predăm, despre felul cum trebuie să educăm. Iar dacă eşti nevoit apoi tu însuţi să mai spui câte ceva referitor la aceste probleme, în orice caz, de pe o altă poziţie, atunci ţi se pare că e deja exagerat de mult.

Dar de ce se vorbeşte atunci atât de mult despre educaţie şi învăţământ? Nu te poţi duce nici măcar în cel mai mic orăşel fără să auzi discutându-se peste tot: cum să educăm, cum să predăm? ❙ fără ca pretutindeni să se vorbească despre aceasta, să se discute, să se ţină congrese etc. De ce? Dacă ne întoarcem privirile spre alte epoci mai vechi din evoluţia omenirii, constatăm că pe atunci nu se vorbea atâta despre învăţământ şi educaţie. Învăţământul, educaţia, erau lucruri pe care oamenii le făceau din naivitatea lor, din instinct, şi ei ştiau ce au de făcut.

Dacă eu am arătat că o muncă educativă cu adevărat binefăcătoare, un învăţământ cu adevărat sănătos, trebuie să se întemeieze pe cunoaşterea omului, că e necesar ca tocmai cadrele didactice de la Şcoala Waldorf să-şi însuşească această cunoaştere a omului, atunci trebuie să ne punem întrebarea: oare oamenii epocilor mai vechi, oamenii unor vremuri apuse, posedau o cunoaştere infinit mai cuprinzătoare a fiinţei umane? Şi, oricât de ciudat ar părea, trebuie să răspundem afirmativ. În orice caz, din punctul de vedere al ştiinţelor naturii, ei nu erau atât de luminaţi ca noi; dar în felul cum aceşti oameni mai vechi ştiau ceva despre lume, ei ştiau mai mult decât noi. Am arătat deja în cursul conferinţelor de faţă că, pas cu pas, omul a devenit pentru noi un fel de punct final. Noi privim toate celelalte creaturi ale lumii şi spunem: ele au evoluat până la punctul final care este omul; aici ne oprim, şi despre om vorbim extraordinar de puţin. Ba fiziologia noastră chiar caută să se lămurească şi în privinţa omului făcând experienţe pe animale. Noi am pierdut posibilitatea de a-l situa pe om în lume ca pe o entitate reală, întemeiată în sine. Am pierdut în cea mai mare parte cunoaşterea fiinţei umane.

Acesta e lucrul pe care antroposofia ar dori să-l readucă omenirii, o cunoaştere a lumii, dar una din care omul să nu fie exclus, ci să fie prezentat, în cel mai bun caz, drept punct final, ea ar vrea ca din tot ceea ce se poate şti despre lume să izvorască acum forţa de a-l privi şi pe om în mod real ca suflet, trup şi spirit, ar vrea ca noi să putem şti în mod concret ce face spiritul în om, să putem şti: spiritul sub formă intelectuală descompune în om tot felul de substanţe, aşa cum am arătat. Modul nostru actual de a privi lumea nu ajunge să constate aşa ceva. El se opreşte în faţa fiinţei umane, merge doar până acolo unde omul este un animal, creează o biologie, pe urmă creează în cadrul ei şi compartimentul numit fiziologie; dar omul nu este înţeles. De aceea, în epoca noastră omul mai este încă mult preţuit pe baza unor vechi instincte; dar omul nu mai este iubit pe baza cunoştinţelor, a cunoaşterii actuale.

Dascălul are nevoie de o ştiinţă pe baza căreia să-l mai poată iubi pe om, din cauză că e necesar ca mai întâi el să poată iubi propria sa cunoaştere. Zace un sens adânc în faptul că iniţial nu se vorbea despre simpla cunoaştere drept ceea ce omul trebuie să-şi cucerească, ci despre filo-sophia, despre iubirea înţelepciunii. Este ceea ce antroposofia vrea să le redea oamenilor, ea vrea să conducă din nou cunoaşterea spre om.

Ei bine, când îl cunoaştem pe om, când toate cunoştinţele, când întreaga cunoaştere tinde spre om, atunci găsim pretutindeni, în întreaga concepţie despre lume, răspunsuri la problemele pedagogic-didactice. În ea zac ascunse pretutindeni cunoştinţe şi despre copil. Este ceea ce ne lipseşte. Din cauză că restul ştiinţei noastre nu poate să ne spună absolut nimic despre educaţie şi învăţământ, de aceea întemeiem noi ceva special şi de aceea trebuie să vorbim atâta despre educaţie şi învăţământ. Conferinţele de felul celor pe care le-am ţinut eu aici îşi vor fi atins scopul când nu va mai fi necesar ca ele să fie ţinute, când nu va mai fi nevoie să fie tratată această temă specială, când vom avea iarăşi o concepţie despre lume, o cunoaştere, în care educaţia să fie conţinută în aşa fel încât, dacă dascălul, dacă educatorul va avea această concepţie despre lume, va putea exercita arta instinctivă a educaţiei, şi anume, din întreaga naivitate a fiinţei sale. Faptul că azi vorbim atâta despre educaţie dovedeşte că în restul cunoaşterii noastre există atât de puţin un impuls educativ real. Aici e necesară o întoarcere din drum, în raport cu situaţia la care am ajuns treptat în epoca modernă.

Asta face ca cei ce predau la Şcoala Waldorf să nu aibă, propriu-zis, o pedagogie şi o didactică în mod separat, ci o concepţie despre lume, şi aceasta face în permanenţă, ajutându-i, ca până la urmă ei să-l cucerească pe om, să dobândească nişte impulsuri instinctive pentru munca educativă, să redevină naivi în ceea ce priveşte educaţia. Şi aceasta ne arată că, dacă vorbim de dascălul de şcoală Waldorf, trebuie să vorbim despre întreaga lui fiinţă.

În felul acesta este eliminat din munca instructiv-educativă desfăşurată în Şcoala Waldorf ceva care-i domină astăzi pe oameni în multe privinţe: fanatismul. Cel mai rău lucru în viaţă şi mai ales în educaţie este fanatismul, când omul se înfundă într-o orientare oarecare şi nu mai cunoaşte altceva şi vrea să răzbată cu acea unică orientare a sa, pe care şi-a formulat-o în anumite expresii rigide.

Ei da, cine priveşte lumea într-un mod lipsit de prejudecăţi, acela ştie: orientările şi punctele de vedere sunt toate puncte de vedere. Dacă am aici un copac şi îl fotografiez, vă voi oferi *o singură* fotografie. De aici, fotografia are o formă precisă; fotografia făcută din direcţia cealaltă arată altfel, iar dacă luăm imaginea din direcţia aceea, iarăşi fotografia arată altfel; iar dvs. puteţi spune: nu este acelaşi copac ❙ dacă-l judecaţi doar în funcţie de una dintre fotografii. Aşa că în lume există concepţii despre lume, puncte de vedere. Ele sunt concepute mereu numai dintr-o singură direcţie. Nu devine fanatic, ci se transpune într-o universalitate, într-o multilateralitate necesară, acela care ştie că lucrurile trebuie privite din cele mai diferite direcţii.

Doamnele mele şi domnii mei, dacă ascultaţi ce spun astăzi oamenii, de cele mai multe ori nu sunt deloc lucruri greşite, ci doar unilaterale. Trebuie numai să vezi şi latura cealaltă. Dacă vom aborda lucrurile într-o asemenea atitudine, vom găsi pretutindeni binele. De aceea este atât de ciudat, atunci când se vorbeşte de pedagogia Waldorf, să vezi cum A vine şi spune: da, noi avem toate astea, dar B le aplică prost. Apoi vine B şi spune: noi avem deja toate astea, dar A le aplică prost. Dascălul Waldorf spune: A are partea lui bună, şi B îşi are partea lui bună, şi noi ne străduim să luăm ceea ce trăieşte în lume sub o formă universală. De aceea auzim atât de des: pedagogia Waldorf vorbeşte aşa cum vorbim noi înşine. Dar nu este aşa, ci: noi vorbim aşa cum vorbeşte şi celălalt, pentru că noi ştim că prin urmărirea fanatică a unei anumite orientări în lume, este provocat răul cel mai mare. Dascălul de la Şcoala Waldorf trebuie să aibă tocmai această calitate, să fie

departe de orice fanatism, să aibă în faţa ochilor doar realitatea omului în devenire, copilul.

Sigur că unii ar putea să spună: există o mişcare antroposofică, în sânul ei eu am cunoscut destui fanatici.

Dacă vă uitaţi mai atent, veţi constata că antroposofia nu vrea altceva decât să spiritualizeze cunoaşterea şi s-o facă universală. Faptul că se numeşte antroposofie îi este cu totul indiferent, după cum v-am spus. În fond, ea nu vrea decât să facă din nou universal ceea ce a căzut treptat în unilateralitate. Dacă în mişcarea antroposofică se întâlneşte totuşi fanatismul sau chiar dogmatismul, o atitudine prin care unii ţin în mod rigid la anumite formulări din cadrul mişcării antroposofice, aceste atitudini au fost introduse din exterior, ele nu s-au plăsmuit din lăuntru în afară; fiindcă în mişcarea antroposofică sunt introduse foarte multe lucruri care nu corespund deloc naturii şi esenţei mişcării. De aceea, când se spune că în dosul principiului Şcolii Waldorf se află o sectă, în care oamenii îşi bagă în cap tot soiul de gărgăuni, este necesar ca cei ce vorbesc astfel să se adâncească în ea, în realitatea în care ea trăieşte, şi atunci ei vor vedea că antroposofia poate trăi deosebit de bine în învăţământ şi în educaţie şi că ea nu vrea într-adevăr nimic altceva decât să înfăptuiască în fiecare om viu idealul de om, nu într-un mod abstract, nu cu gărgăuni şi false principii idealiste, ci în viaţa practică.

Cu această observaţie, că în Şcoala Waldorf esenţialul este atmosfera modului de a gândi şi a simţi, viaţa care trebuie să vorbească din dascăli, voi fi nevoit să închei conferinţa de faţă.

Îmi va fi îngăduit, pe de altă parte, să spun că, deşi este ceva de criticat în faptul că ele au fost ţinute, mi-a făcut extraordinar de multă plăcere să vorbesc aici, în faţa dvs., despre educaţie, şi că-i mulţumesc foarte, foarte mult stimatului auditoriu pentru atenţia şi interesul cu care a urmărit aceste conferinţe.

Rudolf Steiner

FORŢELE SPIRITUAL-SUFLETEŞTI FUNDAMENTALE ALE ARTEI EDUCATIVE

GA 305

NOTE LA PREZENTA EDIŢIE

Congresul "Spiritual Values in Education and Social Life", ţinut la Oxford între 15-29 august 1922, la care a fost invitat să vorbească Rudolf Steiner, s-a aflat sub patronatul Dr. H. A. Fisher, ministrul englez al învaţământului, director la Manchester College al Universităţii din Oxford, al directorului L. P. Jacks şi al altor personalităţi din viaţa culturală a Angliei, dintre care mulţi au ţinut conferinţe şi cuvântări în timpul congresului. Iniţiativa şi invitaţia făcută Dr. Steiner de a ţine acest curs i se datorează D-nei M. Mackenzie, cunoscută pedagogă şi profesoară la catedra pentru ştiinţele educaţiei de la University College, Cardiff. Pe lângă numeroşi participanţi din Anglia, dintre care vreo 200 studenţi, au luat parte la congres şi persoane care erau legate de mişcarea antroposofică şi veniseră împreună cu Rudolf Steiner în Anglia. Au fost de faţă apartenenţi a douăzeci de naţiuni.

Rudolf Steiner a vorbit în limba germană. Expunerile sale, împărţite de obicei în câte trei secţiuni, au fost traduse direct de către Dl. George Adams-Kaufmann. Întreruperile sunt marcate prin rândurile libere lăsate în text.

1. *Emil Molt*: dr. h. c. Emil Molt, 1876- 1936, consilier comercial, industriaş (Fabrica de ţigări Waldorf-Astoria din Satuttgart), întemeietorul Şcolii Libere Waldorf din Stuttgart (1919).

2. *Şcoala Waldorf*, şcoală integrativă unitară, elementară şi superioară, întemeiată în 1919 în legătură cu Mişcarea pentru tripartiţia organismului social. Rudolf Steiner a deţinut funcţia de conducător al şcolii până la moartea sa (1925).

3. *Thomas Henry Huxley*, 1825-1895, naturalist englez, medic, biolog şi filosof.

4. *Există o descoperire în domeniul ştiinţelor naturii*: medicul şi filosoful francez Paul Broca (1824-1880) a constatat în 1861 "că instrumentul vorbirii se află în cea de a treia circumvoluţiune frontală (în stânga) şi că acest instrument trebuie să fie în ordine, dacă omul vrea să înţeleagă sunetele vorbirii, şi, tot aşa, o altă parte, dacă e ca el să le rostească..." (Rudolf Steiner, München, 27 august 1911).

5. *Jean Paul*, 1763-1825, în "Levana sau teoria educaţiei", fragmentul VI, cap. 4, § 123.

6. *deşi mă ocupasem mult şi înainte de educare şi predare*: Vezi Rudolf Steiner, ***Viaţa mea***, GA 28, Dornach 1968.

7. ***Despre enigmele sufletului***, GA 21, Dornach 1960.,

8. ***Educarea copilului din punctul de vedere al ştiinţei spirituale***: reprodusă în "Luzifer-Gnosis" 1903-1918; GA 34, Dornach 1960. Retipărită Dornach 1969.

9. Conferinţa a patra şi primele două pagini din conferinţa a cincea au fost prelucrate de Rudolf Steiner în vederea tipăririi. Ele sunt reproduse aici după corecturile făcute de propria sa mână. În conferinţa a patra el a însemnat diferite pasaje la care voia să scrie nişte note la subsol. Ele lipsesc. A existat intenţia de a se tipări cursul imediat după congres. Din cauza unor împrejurări exterioare, lui Rudolf Steiner nu i-a putut fi înmânată spre prelucrare decât conferinţa amintită. Mai târziu, din cauza avalanşei mereu crescânde de treburi, el n-a putut să le mai prelucreze în continuare pentru tipar.

10. *Clifford Allbutt*: sir Thomas Clifford Allbutt, n. 1836, a scris, printre altele: *Deseases of the Arteries and Angina Pectoris*, 1915; *Science in the School*, 1917; *Notes on Composition of Scientific Papers*, ed. a treia, 1923. Nu s-a putut afla până acum la ce lucrare publicată se referă aici Rudolf Steiner.

11. *Invitaţiei atât de amabile de a vorbi astăzi aici...*: organizatorii acestor "Oxford Holiday Coferences" l-au invitat pe Rudolf Steiner să vorbească într-o conferinţă specială despre "metoda de a pătrunde, cercetând, în lumile suprasensibile".

12. *în cuvântul introductiv la reprezentaţia de euritmie*: Vezi Rudolf Steiner ***Euritmia ‚revelare a sufletului care vorbeşte***, GA 277, Dornach 1972; Cuvântarea din 18 august 1922.

13. *un exemplu personal*: Vezi Rudolf Steiner, ***Viaţa mea*** (vezi nota 6) şi "Scrisori I", Dornach 1955.

14. *o asemenea şcoală mică şi la Dornach*: legea cantonului Solothurn nu permitea pe atunci existenţa unor şcoli elementare particulare. Ea a fost transformată apoi într-o şcoală-internat pentru copii între paisprezece şi optsprezece ani şi a luat numele de "Şcoala Friedwart".

15. *şcoală liberă şi la Basel*: ea a putut fi deschisă în anul 1926.

16. *Dr. Karl Schubert*, 1889-1949; în februarie 1920 a fost chemat la "Şcoala Liberă Waldorf din Stuttgart" pentru a prelua conducerea clasei ajutătoare. Devine astfel primul pedagog curativ antroposofic.

17. *de la figurile*: Figurile euritmice sunt confecţionate după indicaţiile date de Rudolf Steiner şi ele pot fi cumpărate.

Corecturi

EDIŢIA OPERELOR COMPLETE ALE LUI RUDOLF STEINER

Alcătuită după: Rudolf Steiner – Opera literară şi artistică.
O privire de ansamblu bibliografică
(Numărul bibliografic, *cursiv* în paranteze)

A. SCRIERI

I. Opere (GA1-28)

Scrierile goetheene de ştiinţe ale naturii, editate şi comentate de R. Steiner, 5 volume, 1883-97, ediţie nouă 1975 (*GA 1a-e*); ediţie separată a Introducerilor, 1925 (*GA 1*)
Linii fundamentale ale unei teorii a cunoaşterii în concepţia goetheană despre lume,1886 (*GA 2*)
Adevăr şi ştiinţă. Preludiul unei „Filosofii a libertăţii", 1892 (*GA 3*)
Filosofia libertăţii. Trăsături fundamentale ale unei concepţii moderne despre lume, 1894 (*GA 4*)
Friedrich Nietzsche, un luptător împotriva timpului său, 1895 (*GA 5*)
Concepţia despre lume a lui Goethe, 1897 (*GA 6*)
Concepţia despre lume a lui Goethe, 1897 (*GA 6*)
Mistica la începuturile vieţii spirituale contemporane şi legătura ei cu concepţia modernă despre lume, 1901 (*GA 7*)
Creştinismul ca fapt mistic şi misteriile Antichităţii, 1902 (*GA 8*)
Teosofie. Introducere în cunoaşterea suprasensibilă a lumii şi menirea omului, 1904 (GA 9)
Cum se dobândesc cunoştinţe despre lumile superioare? 1904-05 (*GA 10*)
Din Cronica Akasha, 1904-08 (*GA 11*)
Treptele cunoaşterii superioare, 1905-08 (*GA 12*)
Ştiinţa ocultă în rezumat, 1910 (*GA 13*)
Patru drame-misterii, 1910-13 (*GA 14*)
Conducerea spirituală a omului şi a omenirii, 1911 (*GA 15*)
Calendar sufletesc antroposofic, 1912 (în *GA 40*)
Un drum către cunoaşterea de sine a omului, 1912 (*GA 16*)
Pragul lumii spirituale, 1913 (*GA 17*)
Enigmele filozofiei – O expunere schiţată a istoriei acestora, 1914 (*GA 18*)
Despre enigma omenească, 1916 (*GA 20*)
Despre enigme sufleteşti, 1917 (*GA 21*)
Spiritualitatea lui Goethe manifestată în „Faust" şi în basmul „Despre Şarpele verde şi frumoasa floare de crin", 1918 (*GA 22*)
Puncte centrale ale problemei sociale în necesităţile vieţii prezente şi din viitor, 1919 (*GA 23*)
Articole asupra structurii tripartite a organismului social şi asupra situaţiei momentului, 1915-21 (*GA 24*)
Cosmologie, religie şi filosofie, 1922 (*GA 25*)
Teze antroposofice, 1924-25 (*GA 26*)
Fundamente pentru extinderea artei vindecării pe baza cunoştinţelor ştiinţei spirituale, 1925. De Dr. Rudolf Steiner şi Dr. med. Ita Wegman (*GA 27*)
Viaţa mea, 1923-25 (*GA 28*)

II. Articole (GA 29-37)

Articole referitoare la dramaturgie 1889-1901 (*GA 29*)
Fundamente metodice ale antroposofiei 1884-1901 (*GA 30*)
Articole referitoare la cultură şi istorie 1887-1901 (*GA 31*)
Articole referitoare la literatură 1886-1902 (*GA 32*)
Biografii şi schiţe biografice 1894-1905 (*GA 33*)
Articole din „Lucifer-Gnosis" 1903-1908 (*GA 34*)
Filosofie şi antroposofie 1904-1918 (*GA 35*)
Articole din „Das Goetheanum" 1921-1925 (*GA 36*)

III. Publicaţii postume (GA 38-50)

Scrisori – Maxime – Prelucrări pentru scenă – Schiţe pentru cele patru drame-misterii 1910-1913 – Antroposofie. Un fragment din anul 1910 – Schiţe şi fragmente – Din carnetele de note şi de pe foi separate – (*GA 38-47*)

B. CONFERINŢE

B.I. Conferinţe publice (GA 51-89)

Cicluri de conferinţe publice la Berlin, 1903/1904 până în 1917/18 (*GA 51-67*)
Cicluri de conferinţe şi cursuri la şcoli superioare, în alte locuri din Europa 1906-1924 (*GA 68-84*)

B.II. Conferinţe ţinute în faţa membrilor Societăţii Antroposofice (90-270)

Conferinţe şi cicluri de conferinţe cu conţinut general-antroposofic – Christologie şi comentarii ale Evangheliilor – Cunoaşterea spiritual-ştiinţifică a omului – Istorie cosmică şi istorie umană – Fundalul spiritual al problemei sociale – Omul în legătura sa cu Cosmosul – Consideraţii asupra karmei – (*GA 91-244*)
Conferinţe şi scrieri referitoare la istoria mişcării antroposofice şi a Societăţii Antroposofice (*GA 251-263*)

B.III. Conferinţe şi cursuri asupra unor domenii particulare ale vieţii (GA 271-354)

Conferinţe despre artă: Arta în general – Euritmie – Arta vorbirii şi arta dramatică – Muzică – Arte plastice – Istoria artei (*GA 271-292*)
Conferinţe referitoare la educaţie (*GA 293-311*)
Conferinţe referitoare la medicină (*GA 312-319*)
Conferinţe referitoare la ştiinţele naturii (*GA 320-327*)
Conferinţe referitoare la viaţa socială şi tripartiţia organismului social (*GA 328-341*)
Conferinţe pentru preoţii comunităţii creştine (*GA 342-346*)
Conferinţe pentru muncitorii care lucrau la construcţia Goetheanumului (*GA 347-354*)

C. OPERA ARTISTICĂ

Reproduceri ale schiţelor grafice şi a celor pictate de Rudolf Steiner, în albume sau foi separate: Schiţe pentru pictura primului Goetheanum – Schiţe pentru exersarea picturii – Placate cu programul reprezentaţiilor de euritmie – Forme pentru euritmie – Schiţe pentru figurile de euritmie – Desene la tablă din timpul conferinţelor, ş. a. *(GA K 12-58)*

Fiecare volum poate fi obţinut separat.
Volumele din Operele Complete sunt alcătuite unitar în cadrul fiecărei grupe.